

JUGEND ALS PRÜFSTEIN

Zur Verarbeitung der Bildungsbiographie
im Jugendalter

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
PAUL CASSEE
von Eindhoven, NL

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. H. Tuggener

Zürich 1986
Zentralstelle der Studentenschaft

JUGEND ALS PRÜFSTEIN

Zur Verarbeitung der Bildungsbiographie
im Jugendalter

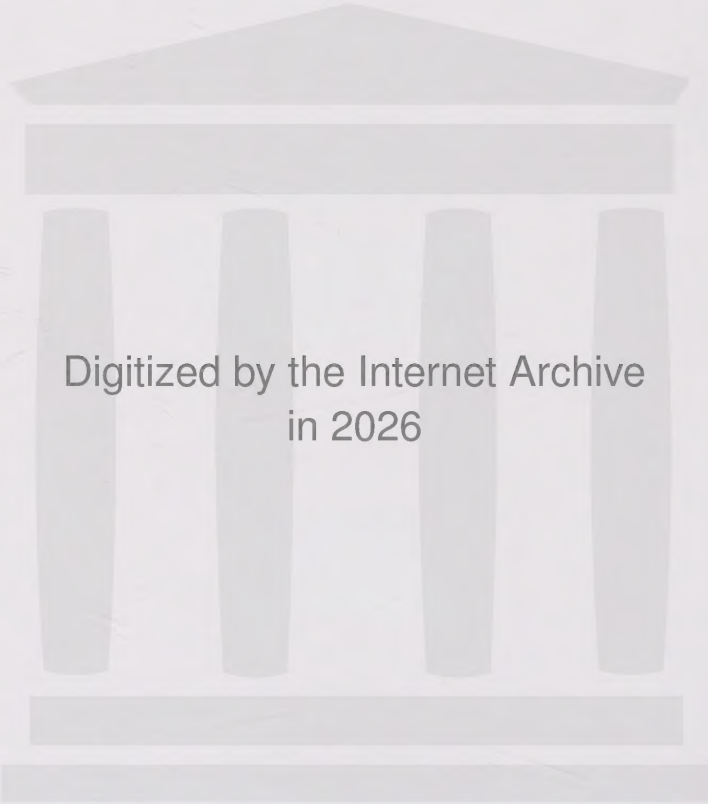
Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
PAUL CASSEE
von Eindhoven, NL

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. H. Tuggener

Zürich 1986
Zentralstelle der Studentenschaft



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41507227_0013

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Tabellenverzeichnis	3
1. Vorwort	6
2. Fragestellung	7
3. Methodische Vorbemerkung	10
3.1 Der Stellenwert von Theorien	10
3.2 Die empirische Analyse	11
3.2.1 Beschreibung des empirischen Materials	12
3.2.2 Das Vorgehen bei der empirischen Analyse	14
3.2.3 Die Implikation der Analyse von Einzelfällen	14
4. Die Bildungskarriere: Eine Standortbestimmung	16
4.1 Die zunehmende gesellschaftliche Relevanz von Bildung	16
4.2 Die Altershomogenität der Schulklassen und ihre Folgen	20
4.3 Der individuelle Charakter der Bildungs- karriere	26
4.4 Die Fragwürdigkeit des psychosozialen Moratoriums	27
4.5 Bildungskarriere als "individualisierter" Ritus	31
5. Eine empirische Beschreibung der Bildungs- karriere	38
5.1 Der Bildungsstatus zur Zeit der Erstbe- fragung	39
5.2 Der Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbe- fragung	40

5.3	Der Karriereverlauf bis zur Erstbefragung	42
5.4	Der Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung	48
6.	Die Verarbeitung der Bildungskarriere:	
	Der empirische Befund	59
6.1	Die Absetzung	60
6.2	Die Nichtigkeitsgefühle	75
6.3	Ein Vergleich mit den Geschwistern	84
7.	Die Verarbeitung der Bildungskarriere: Eine theoretische Interpretation	88
7.1	Karriereverarbeitung und Individualisierung	88
7.2	Karriereverarbeitung und individuelle Zielverschiebung	93
7.3	Karriereverlauf und Identitätsaufbau	103
7.3.1	Die personale Identität	104
7.3.2	Die soziale Identität	106
7.4	Karriereverarbeitung und individualisierter Ritus	109
8.	Schlussfolgerung	111
9.	Literaturverzeichnis	116
Anhang 1:	Die Erhebung der Bildungskarriere	128
Anhang 2:	Beschreibung der in die Analyse eingehenden Variablen	133
Anhang 3:	Eine Kreuztabellierung zwischen den abhängigen Variablen und den Bildungsvariablen	139
Anhang 4:	Vollständiger Fragenbogen der Erstbefragung	144
Anhang 5:	Vollständiger Fragenbogen der Zweitbefragung	180

TABELLENVERZEICHNIS

Seite

1. Schweizer Sample, Rücklauf in den einzelnen Befragungsphasen	13
2. Beschulungsquote nach Alter	18
3. Zusammenhang Altersklassen-Schulklassen im 17. Jahrhundert	21
4. Zusammenhang Altersklassen-Schulklassen im 19. Jahrhundert	21
5. Verzögerung in der Schulbiographie bis Ende der Primarschule	22
6. Die Oberstufengabelung in Abhängigkeit von Verzögerungen in der Primarschule	25
7. Karrieremuster der 9 Jahre obligatorischer Schulzeit	27
8. Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung	39
9. Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung	41
10. Karriereverlauf bis zur Erstbefragung	45
11. Karriereverlauf in der Mittelstufe in Abhängigkeit des Verlaufs der Unterstufe	46
12. Karriereverlauf in der Oberstufe in Abhängigkeit des vorherigen Verlaufs	47
13. Rekodierter Karriereverlauf bis zur Erstbefragung	48
14. Die Konstruktion der Variable "Umsetzung von Bildungsstatus in nachschulische Tätigkeit"	50
15. Der Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung	52
16. Karriereverlauf bei der Umsetzung in Abhängigkeit des Primarschulverlaufs	53
17. Karriereverlauf bei der Umsetzung in Abhängigkeit des Oberstufenverlaufs	54
18. Karriereverlauf bei der Umsetzung in Abhängigkeit des zuletzt erfolgten Abstieges	55
19. Rekodierter Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung	58
20. Die Absetzungsvariablen in Abhängigkeit der Karrieremuster 221 und 2221	62

21. Absetzung in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung	63
22. Absetzung in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung	63
23. Absetzung in Abhängigkeit des Karriereverlaufs bis zur Erstbefragung	65
24. Absetzung in Abhängigkeit des Karriereverlaufs bis zur Zweitbefragung	65
25. Absetzung nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung	67
26. Absetzung nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung	69
27. Absetzung nach Geschlecht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung	70
28. Absetzung nach Geschlecht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung	70
29. Absetzung nach Bildungsstatus, kontrolliert nach Herkunftsschicht, Erstbefragung	71
30. Absetzung nach Bildungsstatus, kontrolliert nach Herkunftsschicht, Zweitbefragung	72
31. Absetzung nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Herkunftsschicht und Bildungsstatus, Erstbefragung	73
32. Absetzung nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Herkunftsschicht und Bildungsstatus, Zweitbefragung	73
33. Wichtigkeitsgefühle nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung	76
34. Wichtigkeitsgefühle nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung	77
35. Wichtigkeitsgefühle nach Geschlecht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung	78
36. Wichtigkeitsgefühle nach Geschlecht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung	78

37. Nichtigkeitsgefühle nach Bildungsstatus, kontrolliert nach Geschlecht, Erstbefragung	80
38. Nichtigkeitsgefühle nach Bildungsstatus, kontrolliert nach Geschlecht, Zweitbefragung	80
39. Nichtigkeitsgefühle nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Geschlecht und Bildungsstatus, Erstbefragung	82
40. Nichtigkeitsgefühle nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Geschlecht und Bildungsstatus, Zweitbefragung	83
41. Absetzung nach relativem Bildungsstatus (relativiert an Bildungsstatus der Geschwister), kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriere- verlauf, Erstbefragung	85
42. Nichtigkeitsgefühle nach relativem Bildungsstatus (relativiert an Bildungsstatus der Geschwister), kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriere- verlauf, Erstbefragung	86
43. Absetzung und Nichtigkeitsgefühle nach Karriere- verlauf (nur Absteiger), kontrolliert nach Bildungsstatus, Geschlecht und Herkunftsschicht	100

Anhang: 1. Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des Bildungsstatus, Erstbefragung	140
2. Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des Bildungsstatus, Zweitbefragung	141
3. Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des Karriereverlaufs bis zur Erstbefragung	142
4. Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des Karriereverlaufs bis zur Zweitbefragung	143

1. VORWORT

Die vorliegende Arbeit ist das Resultat einer persönlichen Betroffenheit.

An verschiedenen Stationen in meiner Biographie wurde ich konfrontiert mit Schulversagern, mit Jugendlichen, die aus verschiedenen Gründen in der Schule Mühe hatten. Diese Tatsache allein ist natürlich noch nicht Grund genug, "Betroffenheit" zu erzeugen, denn es ist wahr, dass nicht jeder ein "Einstein" werden kann. Die Betroffenheit bezieht sich vielmehr auf die Folgen, die das Schulversagen erzeugt. Wenn man von nahe miterlebt, unter welchen Leidensdruck schulschwache Kinder geraten, steigt vieles an Kritik in einem auf bezüglich des Stellenwertes, der dem schulischen Erfolg oder Misserfolg in unserer Gesellschaft eingeräumt wird. Man wundert sich dann auch nicht mehr über das Mass an Devianz in der Gesellschaft, sondern ist eher erstaunt über das hohe Mass an Konformität, das gerade auch bei Schulversagern trotz ihrem immensen Leidensdruck festgestellt werden kann. Wie kommt es, dass Jugendliche, die von ihrem schulischen "Schicksal" nicht gerade verwöhnt wurden, sich kaum wehren, sich kaum auflehnen, kaum das Gegebene in Frage stellen? - Die vorliegende Arbeit versucht, dieses gesellschaftliche Paradox mindestens in Ansätzen zu klären.

Die vorliegende Arbeit wäre nicht zustande gekommen ohne die Hilfe von vielen Personen, die ich hier gar nicht alle aufzählen kann. Ich denke aber vor allem an meine beiden kleinen Kinder, Thomas und Andi. Sie akzeptierten, dass ich nur halbtags für sie da war und die übrige Zeit nicht ihnen, sondern meiner Dissertation widmete. Danken möchte ich vor allem aber meiner Lebensgefährtin Ruth, die mich sowohl fachlich als auch moralisch unterstützte und mich zudem immer, wenn ihr das neben ihrer halbtägigen Erwerbsarbeit möglich war, von Haus- und Kinderarbeit entlastete.

2. FRAGESTELLUNG

Die Verarbeitung des Bildungserfolges bzw. Bildungsmisserfolges im Jugendalter ist meines Erachtens nicht nur von Interesse für ein besseres Verständnis von Jugend, sondern auch für ein besseres Verständnis der Gesellschaft überhaupt. Man könnte sogar behaupten, die Verarbeitung des Bildungserfolges sei ein Schlüsselereignis, das verständlich macht, warum unsere geschichtete Gesellschaft, trotz erheblicher Gratifikationsunterschiede, so wenig Verteilungskämpfe aufweist.

Bildung spielt in unserer "offenen Gesellschaft" eine eminente Rolle bei der Zuweisung der späteren Schichtzugehörigkeit. Das Ideal der offenen Gesellschaft - gleiche Chancen für alle - unabhängig von zugeschriebenen Merkmalen wie Herkunft, Rasse oder Geschlecht - ist sicher nur teilweise Realität. Es ist nun aber nicht Gegenstand dieser Arbeit, den Grad der Offenheit dieser Gesellschaft darzulegen. Dazu sei auf die umfangreiche Literatur über soziale Schichtung und Mobilität verwiesen (LIPSET u.a., 1966, RECKER, 1974, TUMIN, 1975³, WIEHM u.a. 1975, BOLTE u.a. 1976, BOTTOMORE u.a., 1976). Es muss hier genügen darauf hinzuweisen, dass die Gesellschaft von ihren Mitgliedern im allgemeinen als relativ offen erlebt wird. Das Mobilitätsbewusstsein ist sogar höher, als aufgrund der wirklichen Mobilität erwartet werden müsste (GOLDTHORPE 1980, S. 217 ff.). In diesem Mobilitätsprozess spielt die Bildung eine wichtige Rolle. Einerseits ist Bildung nicht für alle Schichten gleich zugänglich (siehe dazu MAYER u.a. 1976, HORNSTEIN, 1981, RODAX u.a. 1982), andererseits stellt der Bildungsstatus die wichtigste Determinante sowohl für das erreichte Berufsprestige als auch für das Einkommen dar (siehe für die Schweiz BORNSCHIER, 1984).

Die soziale Schichtung reproduziert sich also hauptsächlich über die Bildungsinstitution. Erst wenn die Hürde der Bildung überwunden ist, zeigt die Gesellschaft einen wirklich offenen Charakter. Die Instrumentalität der Bildung für die spätere Schichtzugehörigkeit wird denn auch von den Jugendlichen durchaus perzipiert. Die Arbeitsgruppe Schulforschung (1980, S. 105 ff.) kommt zum Schluss, dass sowohl erfolgreiche wie auch versagende Schüler den Sinn der Schule nicht in der Wissensvermittlung, sondern in der engen Verbindung des formalen Niveaus des Schulabschlusses und der späteren beruflichen und gesellschaftlichen Chancen sehen. Die Bildungskarriere der Jugendlichen liefert also sowohl in der Realität als auch im Bewusstsein der Jugendlichen einen ersten Hinweis auf die spätere Schichtzuordnung. Die Frage nun, wie der Jugendliche diese ersten Hinweise auf die spätere Schichtzugehörigkeit verarbeitet, hat eine über das Jugendalter hinausragende Bedeutung, da mit der Verarbeitung der Bildungsbiographie gleichzeitig auch die antizipierte spätere Schichtzugehörigkeit verarbeitet wird.

Da die mit der antizipierten Schichtzugehörigkeit einhergehende gesellschaftliche Gratifikation schon im Jugendalter verarbeitet wird, ist das Jugendalter ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis von Gesellschaft. Die Tatsache, dass sich in unserer Gesellschaft die deprivierten Schichten im grossen Ganzen loyal zur Gesellschaft verhalten, ist nicht selbstverständlich. Es wäre durchaus denkbar, dass die untersten Schichten sich nicht damit abfinden wollen, bei gleichem Einsatz weniger Belohnung zu erhalten, und deshalb die bestehende Ordnung in Frage stellen. Die Tatsache, dass politische Parteien oder Bewegungen, die eine andere Gesellschaftsordnung anstreben, kaum Zulauf aus den untersten Schichten erhalten, ist ein Hinweis darauf, dass sich die Mitglieder der untersten Schichten mit ihrem Platz abfinden. Die Frage, warum dies so ist, versucht diese Arbeit in Ansätzen zu be-

antworten. Es handelt sich also um eine Art "umgekehrter" Devianzfrage. Es interessiert nicht, warum einzelne Gesellschaftsmitglieder deviantes Verhalten zeigen, sondern vielmehr darum, warum sich die grosse Mehrheit und insbesondere die unterprivilegierten Schichten konform verhalten.

Studien über die Folgen von Mobilität sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt und im mir überblickbaren deutschsprachigen und angelsächsischen Raum nicht nur rar, (HOPPER, 1981, S. 28), sondern auch inkonsistent (HALABY u.a., 1980, S. 385). Studien über den engeren Rahmen unserer Fragestellung, über die Folgen von Mobilität im Jugendalter, fehlen überhaupt, sodass hier nicht auf frühere Arbeiten abgestützt werden kann. Deshalb wird hier aufgrund einer Sekundäranalyse empirischen Materials sowie aufgrund verschiedener sozialwissenschaftlicher Theorien versucht, zu einem eigenen Theorieentwurf zu kommen.

3. METHODISCHE VORBEMERKUNG

3.1 Der Stellenwert von Theorien

Literatur über die von mir gewählte Fragestellung, die **Verarbeitung** von Schulerfolg, ist wie bereits erwähnt äusserst rar. Allerdings gab es in den 60er Jahren einen eigentlichen Boom von Publikationen über die **Determinanten** von Schulerfolg. Die damalige Diskussion über Chancengleichheit war sicher mit verantwortlich für das grosse Interesse an der Frage, inwieweit das Bildungssystem schichtspezifisch diskriminiert (siehe etwa SCHÄFER u.a., 1978 und CREMER, 1983). Die Frage nach der **Verarbeitung** unterschiedlichen Schulerfolges wurde weitgehend ausgeklammert. Somit fehlt eine spezifisch auf unsere Fragestellung hin entwickelte Theorie, auf die ich mich abstützen könnte. Eine oft genutzte Möglichkeit besteht nun darin, einen "Ansatz" zu wählen. Dies kann durchaus sinnvoll sein, um mit der Optik des entsprechenden Ansatzes einen Teilbereich zu durchleuchten. Es birgt aber m.E. auch die Gefahr der "Blindheit" fürs Ganze in sich. FEYERABEND (1976, S. 32) schreibt in diesem Zusammenhang:

"Die Welt, die wir erforschen möchten, ist etwas weitgehend unbekanntes. Daher müssen wir uns offenhalten, dürfen uns nicht beschränken."

Ich will deshalb bewusst darauf verzichten, eine Theorie oder einen Ansatz an den Anfang zu setzen. Statt dessen werde ich verschiedene Theorien bei der Analyse der jeweiligen empirischen Resultate beiziehen.

Der Stellenwert der Theorien scheint mir vor allem deshalb problematisch, weil diese dazu tendieren, ein Eigenleben zu entwickeln. So kommt COLE (1975) nach Analyse zahlreicher

empirischer Studien im Bereich der Anomie (siehe MERTON, 1968) zum Schluss:

"A theory is not rejected when negative empirical evidence is discovered unless there is a "better" theory available to take its place." (S. 214).

Das traditionelle Forschungsvorgehen, Hypothesen zu entwickeln und zu überprüfen, erzeugt nach COLE also nur wenig Handlungskonsequenzen in den Sozialwissenschaften. Er kommt zum Schluss, dass Theorien folgende Funktionen aufweisen:

- "to provide puzzles for research"
 - "to legitimate the work of its utilizer"
 - "to interpret the results of empirical research"
- (S. 114f.).

Die erste Funktion richtet sich auf die Entwicklung der Fragestellung. Die Fragestellung dieser Arbeit liegt nun aber schon vor. Eine nachträgliche theoretische Begründung ist höchstens am Rande von Interesse. Wenn die legitimatorische Funktion ausser acht gelassen wird, bleibt also nur die Interpretation der empirischen Resultate. Die empirische Analyse hat also nicht den Sinn, Hypothesen zu überprüfen. Vielmehr wird aufgrund eines nur ansatzweise explizierten theoretischen Vorverständnisses eine empirische Analyse des Forschungsgegenstandes vorgenommen. Die Resultate dieser Analyse werden anschliessend theoretisch gedeutet.

3.2 Die empirische Analyse

Das empirische Material, das in dieser Arbeit analysiert wird, ist nicht spezifisch auf unsere Fragestellung hin erhoben worden. Es handelt sich also um eine Sekundäranalyse.

3.2.1 Beschreibung des empirischen Materials

Das empirische Material ist einer Längsschnittstudie entnommen, die sich mit den Bildungs- und Berufschancen junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich befasste. Im Frühling 1979 wurden sämtliche italienischen Jugendlichen des Geburtsjahres 1963, die zur Zeit der Befragung in der Stadt Zürich wohnhaft waren, sowie eine etwa gleich grosse Vergleichsgruppe schweizerischer Jugendlichen, ebenfalls Jahrgang 1963, erstmals schriftlich befragt (siehe Anhang 4). Zu diesem Zeitpunkt waren diese Jugendlichen noch alle schulpflichtig. Nach zweieinhalb Jahren, im Herbst 1981, wurde die gleiche Population nochmals schriftlich befragt (siehe Anhang 5). Zwischen beiden Befragungen wurden im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich Erhebungen über die eingegangenen Lehrverträge dieser Jugendlichen gemacht. Im Frühling 1982 wurde bei denjenigen Jugendlichen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht in einem konsolidierten Ausbildungsverhältnis befanden, eine telefonische Nachbefragung durchgeführt. Diese Nachbefragung war deshalb von besonderem Interesse, weil zu diesem Zeitpunkt die Jugendlichen des Jahrgangs 1963 in ihr neunzehntes Altersjahr eintraten und damit für sie die Wartefrist abgelaufen war, die insbesondere für eine Reihe typischer Frauenberufe gilt (Krankenschwester etc.).

Eine Auswertung des Datenmaterials im Hinblick auf die Frage der unterschiedlichen Berufseinmündungsprobleme von Schweizern und Italienern liegt vor (GURNY et al., 1984).

Für unsere Fragestellung wird im folgenden nur das Schweizer Sample ausgewertet. Eine Auswertung des italienischen Samples hätte die Fragestellung zwangsläufig auf die Ausländerproblematik ausgedehnt, was aber hier nicht vorgesehen ist.

Das Schweizer Sample sieht wie folgt aus:

Tabelle 1: Schweizer Sample, Rücklauf in den einzelnen Befragungsphasen

	1979	1981
1979 in der Stadt Zürich lebende 1963er	3'384	
Verschickte Fragebogen	497	480
nicht zustellbar	5	4
massgebliches Total	492	476
ausgefüllt zurück	480	460
Rücklauf in %	98	97

Es wurden nur die Probanden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, analysiert, da uns vor allem die Verlaufsdaten interessieren.

Die für eine schriftliche Befragung erstaunlich hohe Rücklaufquote ist darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen alle persönlich angeschrieben wurden, das Mitmachen bei der Befragung mit Fr. 20.-- honoriert wurde und kurz vor der zweiten Befragung eine Broschüre mit den wichtigsten Ergebnissen der Erstbefragung an alle beteiligten Jugendlichen verschickt wurde.

Die wichtigste unabhängige Variable in der vorliegenden Analyse ist die schulische und berufliche Biographie. Der schulische Werdegang ab erster Klasse Primarschule beinhaltete die Frage nach Repetitionen und Abfolge der verschiedenen Schultypen. Es wurde dabei nicht erhoben, wie erfolgreich die Jugendlichen dabei jeweils waren (z.B. Schulnoten). Der berufliche Werdegang wurde in Zusammenarbeit mit dem Amt für Berufsbildung überprüft. So konnte vermieden werden, dass z.B. betriebsinterne Anlehren als BIGA Lehren dargestellt wurden.

3.3.2 Das Vorgehen bei der empirischen Analyse

Da Literatur über die gewählte Fragestellung weitgehend fehlt, wurde ein teils deduktives, teils induktives Vorgehen gewählt. Das Datenmaterial wurde also sowohl zur Überprüfung von Hypothesen als auch zum Generieren von Hypothesen benutzt. Da die aus meinem Vorverständnis entstandenen Hypothesen allesamt verworfen werden mussten, sind die weiter hinten präsentierten Zusammenhänge induktiv zustande gekommen. Bei einem derartigen Vorgehen sind Signifikanzüberprüfungen sinnlos (siehe dazu etwa KRIZ, 1973, S. 116). Obwohl die Ausgangszahl der Probanden recht gross ist (460), blieben bei der Auswertung der verschiedenen Bildungskarrieren zum Teil recht kleine Zahlen, vor allem bei multivariaten Auswertungen. Deshalb hat die vorliegende Analyse exemplarischen Charakter. Die Ergebnisse sind also aus zwei Gründen mit Vorsicht zu interpretieren:

- induktives Vorgehen
- kleine Zahl der Probanden

Dieser Makel soll so weit als möglich durch die Plausibilität der Ergebnisse wettgemacht werden.

3.2.3 Die Implikation der Analyse von Einzelfällen

Die Tatsache, dass hier Material von Einzelpersonen ausgewertet wird, birgt die Gefahr einer "Strukturblindheit" in sich. Bei der Analyse von Personenmaterial ist die Versuchung gross, individuelle Merkmale zur Erklärung beizuziehen. Dies führt dann leicht dazu, die makrosoziologische Ebene aus der Analyse auszuklammern. Die neue Biographieforschung weist nach Meinung von BUCHMANN u.a., (1984) eben diese Blindheit auf, indem die subjektive Erfahrung weitgehend unter Ausklam-

merung der strukturellen Gegebenheiten zum Forschungsgegenstand wird.

Konkret auf unsere Fragestellung bezogen heisst das, dass die Verarbeitung der individuellen Bildungskarriere nicht als Ausdruck eines individuellen Problems, sondern als Ausdruck einer strukturellen Gegebenheit gesehen werden muss.

4. DIE BILDUNGSKARRIERE: EINE STANDORTBESTIMMUNG

In diesem Kapitel wird versucht, die heutige Bildungssituation zu charakterisieren. Es wird dabei gezeigt, dass durch die relative Offenheit des Bildungssystems, die sich paart mit der sich verstärkenden Selektionsfunktion des Bildungssystems einerseits, der Altershomogenität der Bildungsstationen andererseits, das Konzept des psychosozialen Moratoriums in Frage gestellt werden muss. Statt dessen wird die Bildung mit einem auf den ersten Blick paradoxen Begriff gekennzeichnet: Dem Begriff des individualisierten Ritus. "Individualisiert" soll hier Hinweis geben auf die durch das Individuum selbst zu leistende Handlung, "Ritus" auf die Normierung, wie sie die Gesellschaft vorgibt. (siehe dazu Kapitel 4.5).

4.1 Die zunehmende gesellschaftliche Relevanz von Bildung

Die Schule wird hier nur unter dem Aspekt der Selektion für den späteren beruflichen und gesellschaftlichen Werdegang betrachtet. Der Aspekt der sozialisatorischen Wirkung und der Wissensvermittlung ist nicht Gegenstand dieser Studie. Auch die Frage, welche anderen Faktoren neben dem Bildungsstatus bei der Umsetzung von Bildungsstatus in Berufsstatus eine Rolle spielen, wird ausgeklammert. Es wird davon ausgegangen, dass der Bildungsstatus den späteren beruflichen Werdegang weitgehend determiniert (siehe dazu etwa BORNSCHIER, 1984), und dass dies auch von den Jugendlichen selbst so wahrgenommen wird. Diese Betrachtungsweise deckt sich mit den empirischen Befunden der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980, S. 105):

"Auffällig in unserem Untersuchungsmaterial ist, dass Schüler wie Lehrer darin übereinstimmen, wie wenig sich Aufgaben und Sinn der Schule aus den alltäglichen

Lebensanforderungen und Erfahrungen der Schüler konstituieren. Konkrete Erfahrungen, die sich auf Lerninhalte beziehen, werden nur ganz selten geschildert. Es fällt den Schülern schwer, den Sinn des Unterrichts aus den täglichen Erfahrungen des Schulalltags abzuleiten." (S. 105).

Der Sinn des Unterrichts sind also nicht die Lerninhalte, die vermittelt werden, sondern die Selektion, die aufgrund des Bildungsstatus stattfindet:

"Selbst der Versuch also, den Erwerb von Qualifikationen von seiner möglichen späteren Verwendung her als sinnvoll auszuweisen, scheitert. Die deutliche Betonung liegt auf der Verknüpfung des formalen Schulabschlusses und der späteren beruflichen und gesellschaftlichen Chancen. Eine solch enge Verbindung wird von allen Schülergruppen vorgenommen, unabhängig vom faktischen Leistungsstatus innerhalb des Schulsystems. Auch die versagenden Schüler äussern diese Zusammenhänge ganz explizit." (a.a.O. S. 107).

Ähnliche Befunde sind zu finden in BUJOK - HOHENAUER (1981, S. 144) und SARDEI - BIERMANN (1984, S. 76).

Die Instrumentalität der Bildung für die spätere Berufskarriere ist in dem Mass, wie dies heute der Fall ist, ein relativ neues Phänomen. Obwohl Bildung schon lange einen gewissen Selektionscharakter hat, war sie nie derart ausschlaggebend für den späteren Beruf, wie wir dies heute vorfinden. GILLIS (1974) meint, dass vor allem in den fünfziger und sechziger Jahren die Selektionsfunktion der Bildung stark zugenommen hat. Er schreibt in diesem Zusammenhang (S. 204):

"Because upward mobility was now more than ever before dependent on achievement, sports and youth organizations could no longer be allowed to interfere with school work to such an extent that they jeopardize these chances."

Die Bildung wird somit zum zentralen Aufgabenbereich der Jugend. Alles andere ist im Vergleich dazu nebensächlich.

Die Relevanz der Bildung nimmt aber nicht nur in bezug auf ihre Instrumentalität für die spätere Berufstätigkeit zu, sondern auch durch die Ausdehnung der Bildungszeit. Seit dem Schuljahr 1976/77 wird im statistischen Jahrbuch der Schweiz die Beschulungsquote nach Alter aufgeführt. Die Beschulungsquote zeigt folgende Entwicklung:

Tabelle 2: Beschulungsquote nach Alter

	1976/77	1981/82	1983/84
14 Jahre	98 %	99 %	99 %
15	92 %	96 %	96 %
16	76 %	83 %	86 %
17	72 %	78 %	82 %
18	64 %	70 %	73 %
19	46 %	50 %	53 %
20	25 %	27 %	30 %

Quelle: BUNDESAMT FÜR STATISTIK (Hg.), 1978, 1983, 1985

Die zeitliche Ausdehnung der Bildungsphase hat zur Folge, dass die Schulphase einen immer wichtigeren Platz in der menschlichen Biographie einnimmt. Die eigene Biographie wird somit stärker als bis anhin aufgrund der Bildungserfahrung interpretiert. Zudem bekommt die Bildung auch einen irrever-

sibleren Charakter, da ein Nachholen von Bildung durch den zeitlichen Aufwand erschwert wird.

Die Bildung hat also gerade erst in den letzten Dezennten durch Zunahme der Selektionsfunktion und durch die zeitliche Ausdehnung stark an Relevanz gewonnen. Diese Situation wird nun aber noch verschärft durch die seit 1973 entstandene und immer noch anhaltende Arbeitsplatzknappheit. Diese Knappheit sowie die Umstrukturierung in der Wirtschaft, die noch immer nicht abgeschlossen ist, haben zur Folge, dass immer höhere Anforderungen an den Bildungsbereich gestellt werden. TULY u.a. (1985, S. 207) beschreiben diese Situation wie folgt:

"Gleichzeitig findet objektiv gesehen eine Entwertung von Berufszertifikaten statt - im Vergleich zur vorherigen Generation bieten gleiche Ausbildungsabschlüsse weniger Berufschancen und Zukunftsperspektiven für die eigene Existenzfindung. Das von MERTENS (1984) so bezeichnete "Qualifikationsparadox" besteht also darin, dass Ausbildung einerseits objektiv immer wichtiger wird als Eingangsvoraussetzung, auf der anderen Seite aber für die Betroffenen untauglich wird für die individuelle Existenzsicherung, sie garantieren weniger Lebensperspektiven und Zukunftssicherung als je zuvor."

Das obige Zitat bezieht sich auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Obwohl die Schweiz sich in einer günstigeren Lage befindet als die BRD, muss sicher auch hier von einem Qualifikationsparadox gesprochen werden. Das abnehmende Arbeitsvolumen und die zunehmende Qualifikation haben nach WETTSTEIN u.a. (1985, S. 35) auch in der Schweiz einen verstärkten Konkurrenzkampf zur Folge. Es ist denn auch nicht verwunderlich, dass das Konzept des Qualifikationsparadoxes sich auch in einer Schweizer Studie von AMOS (1985, S. 263) findet:

".. un des effets majeurs de cette situation nouvelle; à la croisée de la démocratisation des études et de la récession économique, réside dans l'ambiguïté entre la nécessité d'obtenir un diplôme et la dévalorisation relative des titres délivrés."

Eine Folge des Qualifikationsparadoxes ist, dass aufgrund des "cultural lag" (OGBURN, 1969) die Erwartungen, die mit dem Bildungsstatus verknüpft sind und als Merkmal der Kultur zu betrachten sind, noch nicht voll den reduzierten Berufschancen angepasst wurden. Die zu hoch gesteckten Erwartungen können bei den Jugendlichen Spannungen erzeugen, die nach FLACKS (1971, S. 6) leicht zu Jugendprotest führen können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Relevanz der Bildung zugenommen hat durch

- Zunahme der Selektionsfunktion in den fünfziger und sechziger Jahren
- Ausdehnung der Ausbildungszeit
- Zunahme der Qualifikationsansprüche der Wirtschaft seit der jüngsten Wirtschaftskrise und der damit einhergehenden Umstrukturierung
- Verschärfung der Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt seit der letzten Wirtschaftskrise.

4.2 Die Altershomogenität der Schulklassen und ihre Folgen

Ein wichtiges Charakteristikum der heutigen Bildungsinstitution ist die extreme Altershomogenität in den einzelnen Schulklassen. Dies zeigt ein Vergleich zwischen Altersklassen und Schulklassen zu verschiedenen Zeitpunkten. Sowohl am Anfang des 17. Jahrhunderts als auch noch - wenn auch in etwas geringerem Ausmass - zwei Jahrhunderte später waren die Schulklassen altermässig beträchtlich durchmischt.

Tabelle 3: Zusammenhang Altersklassen - Schulklassen im 17. Jahrhundert

Alter der Schüler in Châlons (1618 - 1620)

Alter	5. Kl.	4. Kl.	3. Kl.	2. Kl.	1. Kl.
8 - 10 Jahre	43	28	2	0	0
11 - 15 Jahre	114	59	35	8	7
16 - 20 Jahre	8	26	26	13	9
21 - 24 Jahre	0	4	12	6	2

Quelle: ARIES, 1976, S. 325

Tabelle 4: Zusammenhang Altersklassen - Schulklassen im 19. Jahrhundert

Alter der Schüler in St. Barbe (1816-1817)

Alter	8.Kl.	7.Kl.	6.Kl.	5.Kl.	4.Kl.	3.Kl.	2.Kl.	1.Kl.
6 - 10 Jahre	48	12	0	0	0	0	0	0
11 - 15 Jahre	16	21	50	35	39	20	3	0
16 - 19 Jahre	0	0	1	9	23	40	36	27

Quelle: ARIES, 1976, S. 335

Die traditionelle altersmässige Homogenisierung der Schulklassen leitete sich einerseits ab aus dem gesetzlich vorgegebenen Eintrittsalter in die erste Klasse der Volksschule, andererseits durch die Tatsache, dass Repetitionen nicht die Regel darstellen.

Die 460 befragten Schweizer Jugendlichen aus der Stadt Zürich, auf die sich die vorliegende Arbeit in ihren empirischen Elementen stützt, haben die Primarschule mit folgenden Verzögerungen durchlaufen:

Tabelle 5: Verzögerungen in der Schulbiographie bis Ende der Primarschule

keine Verzögerung	78 %
1 Jahr Verzögerung	17 %
2 Jahre Verzögerung	4 %
keine Angabe	1 %
Total (N = 460)	100 %

Man kann also behaupten, dass im heutigen Schulsystem eine extreme Altershomogenität vorherrscht. Die Einschulung der Kinder ist normiert, und im Verlauf der Absolvierung der Primarschule zeigen vier Fünftel der Schüler eine Altersvariation von höchstens einem Jahr auf. Die Folge dieser Altershomogenität ist, dass eine Repetition oder eine verspätete Einschulung dem Schüler einen Stempel der Andersartigkeit aufdrückt, den er im gesamten Verlauf seiner Schulbiographie nicht mehr leicht los wird. Dieses Label hat nach MEYER (1983, S. 1) zur Folge, dass die eigene Begabung relativ tief eingeschätzt wird. Diese tiefe Einschätzung wiederum beeinträchtigt das Leistungsverhalten. Dieser Prozess wird von der Umgebung des Schülers durch den klar ersichtlichen Altersunterschied zu den Klassenkollegen unterstützt. HECKER u.a. (1981, S. 29) beschreiben dieses Phänomen etwas breiter gefasst wie folgt:

"Meist erhalten die Kinder schon kurz nach Schuleintritt eine relativ feste Sozialposition nach dem Grad

ihres sozialen Status in der Klasse, ihrer sozialen Macht und ihrer wahrgenommenen Schulleistung. Für benachteiligte Kinder kann damit durch die schwächere Schulleistung ein gefährlicher Kreis negativer Eigenschaftsbildung entstehen."

Der "gefährliche Kreis negativer Eigenschaftsbildung" gilt natürlich auch für Repetitionen. So kommen WOLF u.a. (1985, S. 248) zu folgendem Schluss:

"Nur im Ausnahmefall wird die notwendig gewordene Klassenwiederholung als eine abgeschlossene Episode gedeutet, häufiger treten im weiteren Verlauf der schulischen und beruflichen Ausbildung erneute Versagenserlebnisse auf."

Von Seiten der Motivationsforschung wird von WEINER (1975, S. 116) das lange Nachwirken von Repetitionen wie folgt plausibel gemacht:

"Am ungünstigsten ist es, Misserfolg mit mangelnder Begabung zu begründen. Denn solch eine Ursachenzuschreibung führt auf Seiten des Handelnden zu ausgeprägt negativen Affekten und sagt ihm, dass er auch in Zukunft Misserfolg haben wird."

In der Schule wird aber gerade die ungünstigste Begründung für Misserfolg praktiziert. Die relative Offenheit des Bildungssystems, d.h. das weitgehende Ausschalten von zugeschriebenen Merkmalen wie Herkunftsschicht und Geschlecht, lassen dem Schüler keine andere Wahl, als individuelle Merkmale für seinen Misserfolg verantwortlich zu machen. Die Offenheit des Bildungssystems, oder anders gesagt, die Chancengleichheit, erzeugen einen Druck auf das Individuum, der nach TURNER (1960) zu vermehrten "pathogenen Reaktionen"

im Sinne hoher Werte auf der "Anxiety - Scale" führen kann.

Die Frage nach dem Mass der Offenheit des Bildungssystems wird hier bewusst ausgeklammert. Dazu gibt es eine Fülle von Literatur (siehe Kap. 1). Es soll hier lediglich gezeigt werden, dass das Bildungssystem als relativ offen wahrgenommen wird. In einer Studie von BLANCPAIN u.a. (1980, S. 70) wird nachgewiesen, dass das liberale Weltmodell (Belohnung nach Einsatz und nicht nach Zuschreibung) für die übergrosse Mehrheit der befragten Jugendlichen zwischen 18 und 26 Jahren in der Schweiz Gültigkeit hat. SIMMENS u.a. (1976, S. 44) kommen in einer amerikanischen Studie zu einem ähnlichen Schluss:

"Obwohl das Kind davon überzeugt ist, dass seine Gesellschaft von Einschränkungen im System der Chancenverteilung gekennzeichnet ist, scheint es nicht zu glauben, dass es selbst von dieser Einschränkung betroffen ist."

Da das lange Nachwirken von Repetitionen, wie oben gezeigt wurde, in Zusammenhang mit der Chancengleichheit gebracht werden kann, muss es nicht erstaunen, dass das Nachwirken von Repetitionen neuerdings zugenommen hat. WOLF u.a. (1985, S. 250) stellen denn auch fest:

"Einmaliges Schulversagen vor dem Ende der Pflichtschulzeit führt nach unseren Beobachtungen bei heutigen Schülergenerationen eher zu nachhaltigen Laufbahnbeeinträchtigungen, als dies noch wenige Generationen zuvor der Fall war."

Zum Schluss dieses Kapitels soll anhand des vorhandenen empirischen Materials gezeigt werden, welchen Einfluss eine Repetition auf die weitere Bildungskarriere hat. Dazu wird

der Zeitpunkt des Eintrittes in die Oberstufe gewählt. Das Zürcher Schulsystem sieht nach Abschluss der sechsjährigen Primarschule eine Einteilung in vier Leistungsstufen vor. In der Reihenfolge aufsteigenden Anspruchsniveaus sind dies:

- Oberschule
- Realschule
- Sekundarschule
- Gymnasium.

Es soll nun gezeigt werden, dass eine Verzögerung in der Primarschule, sei es durch verspätete Einschulung oder durch Repetition, eine nachhaltige Wirkung auf die Verortung in der Oberstufengabelung hat. Eine Ausnahme muss dabei für die Repetition der 6. Primarklasse gemacht werden. Diese Repetition, unmittelbar vor der Oberstufengabelung, wird oft erzwungen, um mit einem Jahr Verzögerung die Einteilung in einen anspruchsvolleren Schultypus zu erreichen.

Tabelle 6: Die Oberstufengabelung in Abhängigkeit von Verzögerungen in der Primarschule

	Normalverlauf Primarschule (N=358)	1 bis 2 Jahre Verzug vor d. 6. Klasse (N=80)	Repetition in der 6. Klasse (N=18)
Ober-/ Sonderschule	2 %	28 %	0 %
Realschule	32	53	50
Sekundar- schule	55	19	50
Gymnasium	11	1	0

Die Repetition in der 6. Klasse Primarschule, die oft freiwillig erfolgt, führt relativ häufig zu einem Sekundarschuleintritt, ein Befund, der auch von BERNATH u.a. (1980, S. 24) bestätigt wird. Frühere Repetitionen oder verspätete Einschulung hingegen führen nur relativ selten in anspruchsvollere Schultypen wie Sekundarschule oder Gymnasium. Diese Tabelle zeigt also klar, dass einmal verpasste Chancen kaum wieder aufgeholt werden können.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass im heutigen Bildungssystem die Bildungskarriere relativ irreversibel ist. Misserfolge in der Bildungskarriere haben von Anfang an Folgen für den weiteren Verlauf der Bildungskarriere und somit auch für den späteren beruflichen Werdegang. Deshalb kann m.E. zurecht behauptet werden, dass zu jeder Zeit während der Bildungskarriere Weichen für die spätere Schichtzugehörigkeit gestellt werden.

4.3 Der individuelle Charakter der Bildungskarriere

Die harte Formulierung, wie sie am Schluss des letzten Kapitels vorgelegt wurde, hat für die Jugendlichen selbst solange keine Bedeutung, als sie mit einer gewissen Selbstverständlichkeit eine "Normalkarriere" durchlaufen. In Tabelle 5 wurde gezeigt, dass über 3/4 der Jugendlichen ohne Verzögerung die 6 Klassen der Primarschule durchlaufen. Die Mehrheit dieser "Normalschüler" sind sich kaum davon bewusst, dass Weichen für die spätere Schichtzugehörigkeit bereits gestellt wurden. Mit der Oberstufengabelung ändert sich nun aber dieses Bild. Betrachten wir die verschiedenen Karrieremuster, die von den Jugendlichen in den 9 Jahren obligatorischer Schulzeit durchlaufen werden, dann zeigt sich, dass kaum mehr von Normalkarrieren gesprochen werden kann:

Tabelle 7: Karrieremuster der 9 Jahre obligatorischer Schulzeit

Sekundarabschluss ohne Verzögerung	37 %
Realabschluss ohne Verzögerung	21 %
3. Klasse Gymnasium ohne Verzögerung	7 %
Übergang Real- zu Sekundarschule	4 %
Übergang Sekundarschule zu Gymnasium	3 %
32 weitere Karrieremuster	28 %
Total	100 % (N=456)

Von den insgesamt 37 verschiedenen Karrieremustern wird das häufigste Muster nur von 37 % der Jugendlichen durchlaufen. Man kann also behaupten, dass eine "Normalkarriere" kaum mehr existiert. Eher sollte von "Individualkarrieren" gesprochen werden. Das gilt insbesondere für die Oberschüler, die aufgrund ihrer individuellen Karriereunterschiede nicht gesondert in die obigen Tabellen aufgeführt sind. Dieser Sachverhalt hat zur Folge, dass die Jugendlichen in den ersten 9 Jahre ihrer Bildungskarriere durch Erfolg oder Misserfolg mit einer Weichenstellung fürs weitere Leben konfrontiert werden.

4.4 Die Fragwürdigkeit des psychosozialen Moratoriums

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Bildungskarriere kurz zusammengefasst wie folgend charakterisiert:

- Die Bildungskarriere hat eine hohe Relevanz für den späteren beruflichen Werdegang
- Die hohe Altershomogenität in den Schulklassen führt dazu, dass Repetitionen zu einer negativen Etikettierung führen
- Der individuelle Charakter der durchlaufenen Bildungskarriere führt zur Konfrontation mit der späteren Schichtung.

Aufgrund dieser Charakterisierung muss m.E. die Existenz eines psychosozialen Moratoriums in Frage gestellt werden. Dazu soll zuerst mit den Worten ERIKSONs der Begriff umrissen werden:

"Die einzelnen Kulturen gestatten und die einzelnen jungen Menschen brauchen eine mehr oder weniger anerkannte Karenzzeit zwischen Kindheit und Erwachsenenleben, institutionalisierte psychosoziale Moratorien, während welcher ein nunmehr endgültiger Rahmem für die "innere Identität" vorgezeichnet wird."

Während dieser Karenzzeit kann der junge Mensch sich durch

"'freies Rollen - Experimentieren' in irgend einem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz suchen, eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist." (a.a.O., S. 137 f.)

Das psychosoziale Moratorium findet gemäss dieser Konzeptualisierung während der Adoleszenz statt, d.h. im biographischen Abschnitt zwischen Erlangung der Geschlechtsreife und der Übernahme der Erwachsenenrollen, in einer Zeit also, in welcher die Bildungskarriere abgeschlossen wird.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit in einem biographischen Abschnitt, in dem die Bildungskarriere zum zentralen Erfahrungsbereich wird, freies Rollenexperimentieren noch möglich ist. In einer Gesellschaft, in welcher die Bildungsbiographie weitestreichende Konsequenzen hat und in welcher die Bildungsbiographie relativ irreversibel ist, wird es sich kaum ein Jugendlicher leisten können, spielerisch sich Rollen anzueignen und die eigene Bildungskarriere aufs Spiel zu setzen. Der Experimentierraum Jugend beschränkt sich also notwendigerweise auf jene Bereiche, die für die Bildungs-

karriere irrelevant sind. Das psychosoziale Moratorium kann also lediglich für einen sehr eingeschränkten Raum gelten.

Der von ERIKSON aufgegriffene Begriff des psychosozialen Moratoriums wurde in der Jugendsoziologie sehr populär, fand allerdings auch seine Kritiker. So setzen sich ALLERBECK u.a. (1967), KOHLI (1973) und VON TROTTA (1982) mit dem Konzept des Experimentierraumes Jugend auseinander. Im Folgenden werden die Positionen dieser Autoren kurz diskutiert.

ALLERBECK u.a. (1967) kritisiert, dass nur die Schule als Schonraum betrachtet werden kann, und somit das Moratorium nur für diejenigen Jugendlichen, die eine lange Ausbildung genießen, Gültigkeit hat. In diesem Zusammenhang wird gar davon gesprochen, dass die Schule vor der industriellen Arbeitswelt schützt und einen institutionalisierten Schonraum darstelle (S. 119). Diese Auffassung möchte ich allerdings in Zweifel ziehen. Die Erfahrungen in der Arbeitswelt sind weit weniger irreversibel für den späteren Karriereverlauf als die Schulbiographie. Es mag zwar sein, dass die Schule Fehlverhalten weniger unmittelbar sanktioniert als die Arbeitswelt. Die längerfristigen Folgen von Fehlverhalten in der Schule sind aber umso einschneidender.

Auch KOHLI (1973, S. 97) setzt sich kritisch mit der Moratoriumsthese auseinander:

"Hier ist nun aber die Frage zu stellen, wie weit ein solches Moratorium für die Jugendlichen tatsächlich besteht. Der "Schonraum", in dem sie verwahrt werden, ist in mancher Hinsicht ein Repressionsraum."

Trotz dieser kritischen Töne lehnt KOHLI aber die Moratoriumsthese nicht grundsätzlich ab. Im Gegenteil, er nimmt einen ähnlichen Standpunkt ein wie ALLERBECK u.a., indem er

meint, dass das Moratorium vor allem den Berufsschülern und Jungarbeitern vorenthalten bleibe.

Eine radikalere Position nimmt VON TROTHA (1982) ein. Er vertritt die These, dass die Institution Jugend ihren geschichtlichen Höhepunkt überschritten habe und in Auflösung begriffen sei. Zur Untersuchung seiner These führt er zusammenfassend folgende Argumente an:

1. Die Ausgrenzung der Jugend aus der Sexualität ist brüchig geworden.
2. Es findet eine Zurücknahme der Ausgrenzung der Jugend aus dem politischen Bereich statt.
3. Im Bildungsbereich vollzieht sich folgender Wandel:
 - a) Es werden neue Werte wie z.B. Selbstverantwortlichkeit vermittelt
 - b) Die Bildungskarriere hat an sozialer Bedeutung für den sozialen Aufstieg gewonnen
 - c) Die Forderung nach "lebenslangem Lernen" hat längerfristig eine Entkoppelung zwischen Altersstufe und Bildung zur Folge.

"Zusammengefasst bedeutet dies, wenn auch bisher sicherlich erst in Ansätzen erkennbar, dass der Schülerstatus sich in einen Berufskarrierestatus transformiert, der seinen Inhaber nicht von den Bedingungen und Anforderungen der Erwachsenengesellschaft als "Jugendlichen" freisetzt, sondern den Schüler in die Bedingungen und Anforderungen der Erwachsenengesellschaft integriert." (a.a.O., S. 271)

Die Argumentation von VON TROTHA soll hier nicht bestritten werden. Insbesondere die Schlussfolgerung, dass der Schüler in die Bedingungen und Anforderungen der Erwachsenenwelt integriert wird, kann voll unterstützt werden. Anders verhält

es sich mit der These, dass die Institution Jugend in Auflösung begriffen sei. Diese Form massiven sozialen Wandels ist kaum erkennbar.

Nachdem in diesem Kapitel die Betrachtung der Jugendphase als Schonraum abgelehnt wurde und die These der Auflösung der Institution Jugend ebenfalls verworfen wurde, stellt sich selbstverständlich die Frage, wie die Jugendphase denn zu charakterisieren sei. Dazu wird im nächsten Kapitel ein neues Konzept entwickelt, das Konzept der "individualisierten Riten".

4.5 Bildungskarrieren als "individualisierter Ritus"

Der Begriff des Ritus ist der Ethnologie entnommen. Die meisten uns bekannten "primitiven" Gesellschaften kennen Riten, die den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter regeln. Diese Riten nehmen in den verschiedenen Gesellschaften die unterschiedlichsten Formen an, sind aber in der Struktur sehr ähnlich. In unserer Gesellschaft sind Übergangsriten in der Form, wie sie die "primitiven Gesellschaften" kennen, nicht mehr vorhanden. Dies wird im allgemeinen mit der "grösseren psychologischen Differenzierung und Individualisierung des modernen Menschen" (ALEXANDER, 1948, S. 325 ff.) in Zusammenhang gebracht. Unsere komplexe, geschichtete Gesellschaft lässt nicht mehr zu, dass wie in den homogenen "primitiven" Gesellschaften sämtliche Gesellschaftsmitglieder auf die gleiche Weise durch einen ritualisierten Übergang ins Erwachsenenalter eintreten. BORCHERS u.a. (1970, S. 138) meinen dazu, dass ein typischer Zug der modernen Gesellschaft darin bestehe, dass der Übergang ins Erwachsenenalter nicht reguliert sei. Dies hat zur Konsequenz, dass jeder Einzelne sich selbst überlassen bleibt.

Es wäre nun m.E. reichlich naiv zu meinen, dass ein derart wichtiges Ereignis wie der Übergang ins Erwachsenenalter in unserer Gesellschaft nicht reguliert sei. Es wird hier im Gegenteil die Meinung vertreten, dass dieser Übergang fest institutionalisiert ist. Diese Meinung findet sich z.B. auch bei BUCHMANN (1983, S. 69 ff.), wo Jugend als "kollektiv organisierte Statuspassage" beschrieben wird.

Es stellt sich nun aber die Frage, in welcher Form der institutionalisierte Übergang in unserer Gesellschaft stattfindet. Dazu wird trotz "grösserer psychischer Differenzierung und Individualisierung" der Begriff des Ritus gewählt. Ort des Ritus, wo der institutionalisierte Übergang ins Erwachsenenalter vollzogen wird, ist die Bildungsinstitution. Die Bildungsbiographie kann demnach als zeitlich gestreckter Ritus betrachtet werden. Im folgenden soll diese Konzeptualisierung detaillierter dargelegt werden, wobei allerdings die psychologischen Aspekte ausser Acht gelassen werden (siehe dazu etwa BETTELHEIM, 1954).

Der Begriff "Ritus" bezieht sich auf einen fest institutionalisierten Ablauf von Handlungen mit symbolhaftem Charakter, oder kürzer formuliert: Riten sind "Handlungsform von Symbolen" (LUCKMANN, 1985, S. 535):

"In ihm (dem Symbol, Anm.) wird etwas unmittelbar gegebenes und erfahrenes in Einheit mit etwas anderem, (...) das nicht unmittelbar gegeben und erfahren ist, erfasst."
(a.a.O., S. 535).

In einem Ritus wird also durch einen Handlungsablauf eine Brücke von der unmittelbar erfahrenen Realität zu einem anderen Wirklichkeitsbereich geschlagen.

Wenn das Durchlaufen der Bildungskarriere als Ritus betrachtet wird, muss gezeigt werden können, dass die unmittelbare Bildungserfahrung in Verbindung gebracht wird mit einem anderen Wirklichkeitsbereich, der nicht unmittelbar erfahren werden kann. Dieser Vorgang wird bestätigt durch die Befunde der ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG (1980, S. 108), die zeigen, dass Jugendliche den Sinn der Bildung in der Verknüpfung des formellen Niveaus des Schulabschlusses und der späteren beruflichen und gesellschaftlichen Chancen sehen (vgl. Kap. 4.1). Die Bildungskarriere schlägt also eine Brücke zwischen der unmittelbar erfahrenen Jugendzeit und der späteren, noch nicht erfahrbaren Erwachsenenexistenz.

Das Symbol, das diese Brückenfunktion erfüllt, ist der Bildungsabschluss, das Diplom. Der Erwerb dieses Diplomes kennzeichnet den Abschluss des Ritus und gibt Zugang zu den entsprechenden Segmenten der Erwachsenenwelt. Die "Handlungsform des Symbols" (LUCKMANN), d.h. der Ritus, ist demnach die Bildungskarriere, die auf das Erlangen des Diplomes ausgerichtet ist.

Dass die Bildungskarriere als Ritus betrachtet werden kann, ist also eine Folge der Selektionsfunktion der Bildung. Wenn hingegen Bildung in erster Linie als Wissensvermittlung betrachtet wird, darf die Bildungskarriere m.E. nicht mehr als Ritus bezeichnet werden, da dann nur der unmittelbar erfahrbare Realitätsbereich angesprochen wird. Die Tatsache, dass dem Erwerb von Wissen eine gewisse Instrumentalität für die Bewältigung der nachfolgenden Lebensabschnitte zukommt, ist noch kein Grund, von Ritus zu sprechen, da die spätere Anwendung von Wissen nicht einem anderen Realitätsbereich als dem unmittelbar erfahrenen zugerechnet werden darf. Mit dem Wissenserwerb wird ja auch die Anwendung dieses Wissens geübt.

Die Bildungskarriere hat also nicht ausschliesslich rituellen Charakter. Insbesondere der Erwerb von elementaren Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen hat eine Bedeutung, die über den Erwerb eines Diplomes hinausgeht. Je weiter der Jugendliche aber in seiner Bildungskarriere fortschreitet, umso schwieriger wird es, erworbenes Wissen direkt im Alltag anzuwenden, und umso stärker tritt der rituelle Charakter in den Vordergrund.

Die Wissensvermittlungsfunktion, die Bildung neben dem Erlangen eines Bildungsstatus hat, mag ein Grund dafür sein, dass die Bildungskarriere noch kaum als Ritus betrachtet wurde. So ist z.B. LUCKMANN (1985, S. 550) der Meinung, dass in unserer Gesellschaft Riten nur noch in der Religion und in der Wissenschaft anzutreffen seien.

Die Betrachtung der Bildungskarriere als Ritus liegt aber auf der Hand, wenn die Beschreibung der Riten nach EISENSTADT (1966) beigezogen wird.

"Der Übergang vollzieht sich durch eine dramatisierte Begegnung zwischen den verschiedenen Generationen, die die Form eines Kampfes oder eines Wettstreites annehmen kann, wobei das fundamental komplementäre Verhältnis der Generationen betont wird, sei es nun kontinuierlicher oder diskontinuierlicher Art. Deshalb müssen bei allen Initiationsriten die Mitglieder verschiedener Generationen zusammenwirken: die einen als Lehrer, die anderen als Schüler." (a.a.O., S. 24 ff., Hervorhebung durch den Verfasser).

Es gibt allerdings auch Unterschiede zwischen den Riten der "Primitiven" und der Bildungskarriere. Insbesondere zeigt die Bildungskarriere als individualisierter Ritus folgende Unterschiede zu den "Primitiven" auf:

- die zeitliche Streckung
- die geringeren geschlechtsspezifischen Unterschiede
- die individuellen Unterschiede in der Ausgestaltung des Ritus

Diese Unterschiede ergeben sich aus den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen. Der höhere Komplexitätsgrad der Gesellschaft hat eine Verlängerung der Vorbereitungszeit ihrer Mitglieder zur Folge. Die geschlechtsspezifische Rollendifferenzierung ist in der Folge der Frauenemanzipation ins Wanken geraten. Die nach Geschlecht getrennt durchgeführten Riten der "Primitiven" geraten in unseren Gesellschaften zunehmend unter Legitimationsdruck. Die individuellen Unterschiede in der Gestaltung der Riten sind Folge der "grösseren psychologischen Differenzierung und Individualisierung", wie sie weiter vorn zitiert wurde. Es wird aber nicht wie bei BROCHER u.a. (1970, S. 137) davon ausgegangen, dass aufgrund der grösseren Differenzierung Riten ausgestorben sind, sondern dass sich die Riten dieser Differenzierung angepasst haben. Diese Anpassung hat über die individuelle Ausprägung der Bildungskarrieren stattgefunden. Im Kapitel 4.3 wurde gezeigt, dass die 460 befragten Jugendlichen in den ersten 9 Jahren ihrer Bildungskarriere schon 37 verschiedene Karrieremuster aufweisen. Wenn noch die anschliessende Berufsbildung sowie die verschiedenen schulischen Weiterbildungsmöglichkeiten dazu gerechnet werden, wird bald einmal der Punkt erreicht, an dem keine Bildungskarriere einer anderen gleicht. Um diesen Tatbestand zu unterstreichen, wird die Bildungskarriere als "individualisierter Ritus" bezeichnet.

Es handelt sich dabei nicht bloss um eine Namensgebung. Dies zeigt die Folgerung, die BROCHER u.a. (1970, S. 138) aus dem Tatbestand ziehen, der ihres Erachtens darin besteht, dass Riten heute fehlen. Sie sind der Meinung, dass der Übergang ins Erwachsenenalter nicht reguliert ist. Wenn also die Bil-

duktionskarriere als individualisierter Ritus bezeichnet wird, impliziert dies, dass der Übergang ins Erwachsenenalter durchaus reguliert ist, dass der Ort der Regulierung das Bildungssystem darstellt und, dass die Regulierung individuelle Unterschiede aufweist.

Die Sichtweise, wonach das Bildungssystem den Ort der Regulierung des Überganges ins Erwachsenenalter darstellt, wird durch die Tatsache gestützt, dass das Bildungssystem im Gegensatz zu ähnlichen Bereichen wie z.B. das Gesundheitswesen, weitgehend der staatlichen Kontrolle unterliegt. Dieser öffentliche Charakter vereinfacht die heikle Regulierungsfunktion, da das Bildungssystem auf die volle Legitimation durch die legitimierungsschaffenden Instanzen der Gesellschaft rechnen kann.

Zum Schluss dieses Kapitels soll noch diskutiert werden, was unter der "Regulierung des Überganges ins Erwachsenenalter" verstanden werden soll. Das identitätsstiftende Potential der Riten hat zur Folge, dass die Identität gewissermaßen als Abbild der Bildungskarriere betrachtet werden kann. Im Laufe der Bildungskarriere findet also laufend eine Internalisierung der Bildungserfolge und Misserfolge statt. Dies führt dazu, dass der Jugendliche selber sich ungefähr so bewertet, wie die Gesellschaft ihn aufgrund seiner Bildungskarriere bewertet. Dieser Bewertungskonsens hat zweierlei Folgen:

1. Der Bewertungskonsens erklärt, warum unsere Gesellschaft - trotz erheblicher Gratifikationsunterschiede - kaum Verteilungskämpfe aufweist. Der Erwachsene bewertet sich dank des individualisierenden Ritus so, dass ihm sein Platz im hierarchischen Gefüge der Gesellschaft gerecht erscheint.

2. Der Bewertungskonsens hat einen Etikettierungscharakter. Aus dem Labeling-Ansatz (siehe z.B. BECKER, 1964, MAZDA; 1969, SCHUR, 1971) geht hervor, dass eine Etikettierung weitreichende Folgen im Sinne einer Verselbständigung des Etikettes haben kann. Das Individuum tendiert dazu, sich dem Label entsprechend zu verhalten. Es handelt sich also um eine Art self-fulfilling prophecy. Für die spätere Berufskarriere bedeutet dies, dass in erster Linie Berufspositionen gesucht werden, die dem Bildungsstand entsprechen. Der individualisierende Ritus führt also dazu, dass evtl. trotz vorhandener Fähigkeiten nicht versucht wird, in Berufspositionen vorzudrängen, die für Inhaber eines höheren Bildungsstatus vorgesehen sind.

Die hier erst angedeuteten Implikationen des individualisierenden Ritus werden im Laufe dieser Arbeit weiter entwickelt. Zunächst soll jedoch anhand des empirischen Materials gezeigt werden, wie sich die Bildungskarriere konstituiert und welche Folge die Bildungskarriere für die Ausprägung einer Reihe abhängiger Variablen hat.

5. EINE EMPIRISCHE BESCHREIBUNG DER BILDUNGSKARRIERE

Das empirische Material umfasst 12 Jahre der Bildungsbiographie schweizerischer Jugendlicher. Der Verlauf der ersten 9 Jahre wurde in der Erstbefragung (Frühling 1979), als die Jugendlichen gerade am Ende ihres neunten Schuljahres angelangt waren, erhoben. Der weitere Verlauf der Bildungskarriere wurde der Zweitbefragung (Herbst 1981) entnommen. Für das Erhebungsinstrument wird auf Anhang 1 verwiesen. Angaben über Lehrverträge wurden - insofern es sich um BIGA - anerkannte Lehrverhältnisse handelt - beim Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich überprüft. Bei den Probanden, die während der Zweiterhebung unklare Angaben über ihre Bildungssituation machten, wurde im Frühling 1982 telephonisch eine Nacherhebung durchgeführt.

Die Bildungskarriere wird im folgenden durch vier Variablen beschrieben:

- Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung
- Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung
- Karriereverlauf bis zur Erstbefragung
- Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung

Der Bildungsstatus ist eine statische Variable. Es wird nur der zuletzt erreichte Bildungsstatus erhoben, unabhängig davon, auf welchem Weg der Proband zu diesem Bildungsstatus gekommen ist. Diese Variable entspricht im wesentlichen der gesellschaftlichen Bewertung des Probanden.

Der Karriereverlauf hingegen ist eine dynamische Variable. Diese Variable beschreibt, welche Auf- und/oder Abwärtsbewegungen in der Bildungskarriere stattgefunden haben. Das Auf- und Absteigen wird - soweit dies möglich ist - jeweils am vorangegangenen Bildungsstatus gemessen. Es handelt sich also um ein relatives Auf- oder Absteigen und entspricht vor allem der individuellen Bewertung der eigenen Bildungskarriere.

Die Aufteilung der Bildungsvariablen nach dem Zeitpunkt der Befragung drängt sich deshalb auf, weil es so möglich wird, diese Bildungsvariablen als unabhängige Variablen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitbefragung in Beziehung mit verschiedenen abhängigen Variablen zu setzen.

5.1 Der Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung

Tabelle 8: Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung

Oberschule/Sonderschule	4 %
Realschule/Werkjahr/	
Hauswirtschaftsschule	35 %
Sekundarschule	46 %
Gymnasium	11 %
Keine Angabe	5 %
Total (N = 460)	100 %

Die relativ grobe Einteilung in nur vier Kategorien hat den Vorteil, dass eine multivariate Auswertung, wie sie später vorgenommen wird, überhaupt noch eine übersichtliche Gestalt annehmen kann. Dennoch muss mit einigen Ungenauigkeiten gerechnet werden. Das Werkjahr und die Hauswirtschaftsschule können sowohl nach Abschluss der 2. Klasse Oberschule als auch nach Abschluss der 2. Klasse Realschule besucht werden. Da aber nach Abschluss des Werkjahres die Einstiegschancen in eine Lehre relativ gut sind, erfolgte die Einstufung in die zweite Leistungsstufe. Die Probanden, die nicht eingeteilt werden konnten (Kategorie "keine Angabe"), besuchten in der Mehrzahl eine Privatschule, deren Leistungsniveau nicht eruiert werden konnte.

Repetitionen wurden in dieser Variablen nicht berücksichtigt, sondern gehen in die Variable "Karriere" ein.

Das Zürcher Schulsystem hat, wie aus der obigen Tabelle ersichtlich wird, nicht nur die Eigenschaft, an beiden Enden der Leistungsskala die Schüler zusammenzufassen, sondern teilt die Mittelgruppe zusätzlich in zwei Gruppen auf. Auf diese Art wird nicht nur am Rande der Leistungsskala, sondern auch in der Mitte ein beträchtlicher Leistungsdruck erzeugt.

5.2 Der Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung

Während der Zweitbefragung, als die Jugendlichen im 18. Altersjahr standen, absolvierte die grosse Mehrzahl der Befragten eine Berufslehre. Um diese Gruppe nicht in einer einzigen Gruppe zusammenfassen zu müssen, wurde nach Möglichkeiten gesucht, um die Lehren in verschiedene Leistungskategorien zu unterteilen. Da in der Schweiz keine allgemein anerkannte Leistungseinteilung der Lehrberufe vorliegt und das Datenmaterial nicht ausreicht, um selber eine zuverlässige Einteilung vornehmen zu können, wurde auf eine international validierte Skala zurückgegriffen. Diese Skala (siehe TREIMANN, 1979) teilt die Lehrberufe aufgrund des intellektuellen Anforderungsniveaus sowie des Berufsprestiges des späteren Berufes in verschiedene Leistungsstufen ein, die wir in 3 Gruppen zusammenfassen. Im Sinne einer Illustration werden nachfolgend die zahlenmässig wichtigsten Lehrberufe diesen drei Gruppen zugeteilt:

Lehren mit tiefem Anspruchsniveau:	Verkäufer/-in, Coiffeur/Coiffeuse Metzger Autoservicemann
Lehren mit mittlerem Anspruchsniveau	Gärtner/-in, Schlosser Spengler Maler Mechaniker Arztgehilfin Zahnarztgehilfin
Lehren mit hohem Anspruchsniveau:	Elektroniker (FEAM) Krankenpfleger/-schwester kaufmännische Lehre

Der Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung sieht wie folgt aus:

Tabelle 9: Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung

Erwerb/betriebsinterne	
Anlehre	6 %
Übergangssituation/	
Sonstiges	9 %
Lehre mit tiefem Anspruchsniveau	16 %
Lehre mit mittlerem Anspruchsniveau	22 %
Lehre mit hohem Anspruchsniveau	26 %
Weiterführende Schule	20 %
Keine Angabe	2 %
Total (N = 460)	100 %

Die Kategorien "Erwerb" und "betriebsinterne Anlehre" (nicht zu verwechseln mit den neu eingeführten Anlehren in verschiedenen BIGA-Lehrberufen, die allerdings bei unseren Probanden nicht vorkommen) erscheinen hier zusammengefasst, da be-

triebsinterne Anlehen keinen Berufsschulbesuch vorsehen und der Arbeitsmarktwert eher gering ist.

Die Kategorie "Übergangssituation" umfasst vor allem Sprachaufenthalte sowie verschiedene Tätigkeiten, die von den Jugendlichen als Überbrückung bis zum Beginn einer Lehre betrachtet werden. Die Kategorie "Sonstiges" schliesslich umfasst Tätigkeiten, die nicht einzuordnen sind (wie z.B. Tennisprofi).

Auch in dieser Tabelle wurde darauf verzichtet, Repetitionen oder andere Arten der Verzögerung einzubeziehen. Es wird nicht unterschieden, ob der Jugendliche sich im ersten, zweiten oder bereits im dritten Lehrjahr befindet.

Tabelle 9 zeigt deutlich auf, dass die Berufslehre die dominante Tätigkeit der Jugendlichen im 18. Altersjahr darstellt.

Etwa zwei Drittel der Jugendlichen absolvieren zu diesem Zeitpunkt eine Lehre. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Anteil im 19. Altersjahr sogar eher noch zunimmt, da dann noch einige Jugendliche in Lehren eintreten, die ein Minimalalter von 18 Jahren vorschreiben (Pflegeberufe etc.).

5.3 Der Karriereverlauf bis zur Erstbefragung

In Kapitel 4.5 wurde die Meinung vertreten, dass die Bildungskarriere laufend internalisiert wird. Diesem Aspekt kann dann nicht Rechnung getragen werden, wenn nur der erreichte Bildungsstatus in die Analyse einbezogen wird. In Kapitel 4.4 wurde gezeigt, dass die 460 Jugendlichen in den ersten neun Jahren ihrer Bildungskarriere, d.h. bis zur Erstbefragung, bereits 37 verschiedene Karrieremuster aufweisen. Um diese 37 Muster in eine kleinere Zahl von Ausprägungen zusammenzu-

fassen und sie einer multivariaten Analyse zugänglich zu machen, wird der Bildungsverlauf in Dreijahresperioden zusammengefasst. Die ersten 9 Jahre der Bildungskarriere werden somit in drei Perioden eingeteilt, die je durch eine Zahl repräsentiert werden. Diese Zahlen werden in einer dreistelligen Zahl folgendermassen zusammengefasst:

1. Digit = Unterstufe (1.-3. Klasse Primarschule)
2. Digit = Mittelstufe (4.-6. Klasse Primarschule)
3. Digit = Oberstufe (1.-3. Klasse Oberstufe)

Die 3 Digits können folgende Ausprägung haben:

- 1 = Abstieg
- 2 = Normalverlauf
- 3 = Aufstieg

In der Unterstufe fehlt die Ausprägung 3 (= Aufstieg), da der einzig mögliche Aufstieg, eine verfrühte Einschulung oder das Überspringen einer Klasse, in unserem Sample nicht festgestellt werden konnte. Die Ausprägungen 1 und 2 haben für die Unterstufe folgende Bedeutung:

- 1 : Eine verspätete Einschulung und/oder Repetition in der Unterstufe
- 2 : Unterstufe ohne Repetition oder verspätete Einschulung durchlaufen

Auch in der Mittelstufe fehlt die Ausprägung 3. Die Ausprägungen 1 und 2 haben folgende Bedeutung:

- 1 : Repetition in der Mittelstufe mit einer Ausnahme
- 2 : Ohne Repetition Mittelstufe durchlaufen oder eine Repetition in der 6. Klasse, mit anschliessendem Sekundarschuleintritt (vgl. Kap. 4.2).

In der Oberstufe haben die drei möglichen Ausprägungen folgende Bedeutung:

- 1 : Eintritt in die Oberschule oder eine Repetition in der Oberstufe oder Abstieg aus Gymnasium in Sekundarschule resp. aus Sekundarschule in Realschule resp. aus Realschule in Oberschule.
- 2 : Ohne Repetition Durchlaufen der Real- oder Sekundarschule oder Absolvieren des Werkjahres bzw. der Hauswirtschaftsschule nach der 2. Realklasse.
- 3 : Repetitionslose Gymnasialkarriere oder Aufstieg von Ober- in Realschule resp. Real- in Sekundarschule resp. von Sekundarschule in Gymnasium.

Insgesamt hat der Bildungsverlauf zur Zeit der Erstbefragung also $2 \times 2 \times 3$ mögliche Ausprägungen. Wie aus der nächsten Tabelle ersichtlich wird, sind drei Karrieremuster nicht, und einige Karrieremuster nur schwach besetzt:

Tabelle 10: Karriereverlauf bis zur Erstbefragung

Unterstufe	Oberstufe	Mittelstufe	
1	1	1	3 % (N = 14)
1	1	2	1 % (N = 6)
1	2	1	1 % (N = 4)
1	2	2	7 % (N = 33)
2	1	2	4 % (N = 19)
2	1	3	0 % (N = 1)
2	2	1	6 % (N = 27)
2	2	2	62 % (N = 284)
2	2	3	15 % (N = 67)
Keine Angabe			1 % (N = 5)
Total			100 % (N = 460)

Die Häufigkeitsverteilung der Karrieremuster bestätigt das im Kapitel 4.2 festgestellte lange Nachwirken von Repetitionen auf das spätere Leistungsverhalten der Schüler: Durch eine kreuztabellarische Darstellung kann gezeigt werden, dass eine Repetition in der Unterstufe relativ häufig zu einer zweiten Repetition in der Mittelstufe führt.

Tabelle 11: Karriereverlauf in der Mittelstufe in Abhängigkeit des Verlaufs in der Unterstufe

	Unterstufe Normalverlauf (N = 398)	Repetition oder verspätete Einschulung (N = 57)
Mittelstufe	95 %	65 %
Repetition	5 %	35 %
Total	100 %	100 %

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, muss über ein Drittel der Unterstufenrepetenten ein zweites Mal in der Mittelstufe repetieren.

Eine Unterstufenrepetition wirkt aber nicht nur auf den Verlauf der Mittelstufe, sondern auch darüber hinaus auf den Verlauf in der Oberstufe:

Tabelle 12: Karriereverlauf in der Oberstufe in Abhängigkeit vom vorherigen Verlauf

	Normal- verlauf (N = 378)	Repetition Mittelst. (N = 20)	Repetition Unterstufe (N = 37)	Repetition beider Stufen (N = 20)
Oberstufe				
Abstieg	7 %	0 %	11 %	70 %
Normal- verlauf	75 %	95 %	89 %	30 %
Aufstieg	18 %	5 %	0 %	0 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Die obige Tabelle lässt folgenden Schluss zu:

Je früher und je häufiger repetiert wird, umso schlechter wird die Oberstufe bewältigt.

Dieser Befund bestätigt also die in Kapitel 4.2 entwickelte These, dass durch das hohe Mass an Altershomogenität in den Schulklassen eine Repetition dem Schüler einen Label aufdrückt, der sich über die gesamte Dauer der Schulzeit auswirkt. Im nächsten Kapitel wird diese Problematik nochmals aufgegriffen.

Für die weitere multivariate Auswertung in Kapitel 6 soll nun die hier konstruierte Verlaufsvariable in einige wenige Ausprägungen zusammengefasst werden (Rekodierung):

alte Ausprägung	neue Zuteilung
213	222
212	102
122	102
223	102
121	101
111	101

Tabelle 13: Rekodierter Karriereverlauf bis zur Erstbefragung

Abstieg Unter- und/oder Mittel- stufe sowie Oberstufe	101	4 %
Abstieg Unter- und/oder Mittel- stufe	102	13 %
Abstieg Oberstufe	221	6 %
Normalverlauf	222	62 %
Aufstieg Oberstufe	223	15 %
Keine Angabe		1 %
Total (N = 460)		100 %

5.4 Der Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung

Bei der Konstruktion der Variable "Karriereverlauf" bis zur Zweitbefragung wird auf dem Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung sowie auf dem Karriereverlauf bis zur Erstbefragung aufgebaut (siehe Kap. 5.3). Zudem werden die Resultate einer telephonischen Nachbefragung miteinbezogen. Diese telephonische Nachbefragung betraf nur diejenigen Jugendlichen, die zur Zeit der Zweitbefragung noch in einer Übergangssituation steckten oder unklare Angaben über ihre Bildungssituation machten. Zur Zeit der telephonischen Nachbe-

frragung (Frühling 1982), ein halbes Jahr nach der Zweitbefragung, hatten sämtliche Jugendliche das für gewisse Lehrberufe verlangte Mindestalter von 18 Jahren erreicht. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass eine noch länger andauernde Übergangssituation als unqualifizierte Erwerbstätigkeit aufgefasst werden kann. Jene Jugendlichen, die inzwischen eine schulische oder berufliche Weiterbildung neu angetreten hatten, wurden neu eingeteilt. Dies hat bei der multivariaten Analyse im nächsten Kapitel nur insofern seine Berechtigung, als die spätere Tätigkeit schon zur Zeit der Zweitbefragung antizipiert wurde. Obwohl hier nicht festgestellt werden kann, ob dies zutrifft, scheint das Vorgehen berechtigt, um nicht alle Probanden mit unklarer Bildungssituation aus der Analyse ausklammern zu müssen.

Der Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung wird durch eine vierstellige Zahl repräsentiert. Die ersten drei Stellen entsprechen dem Karriereverlauf bis zur Erstbefragung. Die vierte Zahl beschreibt die Umsetzung des während der obligatorischen Schulzeit erworbenen Schulstatus in eine nachschulische Tätigkeit. Diese Umsetzung kann wiederum drei Ausprägungen haben:

- 1 : Abstieg
- 2 : adäquate Umsetzung
- 3 : Aufstieg

Wie die Einteilung in diese drei Kategorien vorgenommen wurde, ist aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich:

Tabelle 14: Die Konstruktion der Variable Umsetzung von Bildungsstatus in nachschulische Tätigkeit

		Oberstufenabschluss			
		Ober- schule	Real- schule	Sekundar schule	Weiter- führende Schule
Nachschu- lische Tätigkeit	Erwerb/ Anlehre	1	1	1	1
	Lehre mit tiefem An- spruchsniv.	2	2	1	1
	Lehre mit mittl. An- spruchsniv.	3	2	2	1
	Lehre mit hohem An- spruchsniv.	3	3	2	1
	Weiter- führ. Schule	3	3	3	2
(1 = Abstieg, 2 = Normalverlauf, 3 = Aufstieg)					

Im Gegensatz zum Übergang von der Primarschule in die Oberstufe ist es nun möglich, den relativen Ab- oder Aufstieg zu erfassen. Das Relatieren am jeweils vorher erreichten Bildungsstatus berücksichtigt das Konzept der laufenden Internalisierung der Bildungserfolge. Es kann davon ausgegangen werden, dass während den drei Jahren, während der die Jugendlichen die nach Leistungsstufen aufgeteilte Oberstufe besuchen, das Anspruchsniveau an den nachschulischen Weg geprägt wird. Der vorher beschriebene Normalverlauf (Ausprägung 2 in der vorangegangenen Tabelle) entspricht dem von KOHLI (1981, S. 165 ff.) eingeführten Begriff des "wahrscheinlichsten Pfades". Er ist der Meinung, dass dieser Pfad dem biographischen Weg entspricht, der von der Gesellschaft vorgezeichnet ist, und von dem nur durch biographisch relevantes

Handeln abgewichen werden kann. Dieses biographisch relevante Handeln wird also durch den relativen Auf- bzw. Abstieg erfasst. Es stellt sich natürlich die Frage, warum dieser relative Auf- bzw. Abstieg nicht schon vorher bei der Konstruktion des Bildungsverlaufes bis zur Erstbefragung erfasst wurde. Der Grund liegt in den fehlenden Angaben über den Erfolg in der Primarschule. Das Datenmaterial enthält lediglich Angaben über Repetitionen, was nicht ausreicht, um den relativen Auf- oder Abstieg zu erfassen, da die übergrosse Mehrheit ohne Repetitionen die Primarschule verlässt.

Der Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung hat insgesamt $2 \times 2 \times 3 \times 3 = 36$ Ausprägungen, 24 davon sind besetzt, zum Teil allerdings nur mit wenigen Probanden.

Tabelle 15: Der Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung

Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Umsetzung	
1	1	1	1	2 % (N = 8)
1	1	1	2	1 % (N = 3)
1	1	1	3	1 % (N = 3)
1	1	2	1	0 % (N = 1)
1	1	2	2	1 % (N = 3)
1	1	2	3	0 % (N = 2)
1	2	1	2	1 % (N = 3)
1	2	1	3	0 % (N = 1)
1	2	2	1	0 % (N = 2)
1	2	2	2	6 % (N = 29)
1	2	2	3	0 % (N = 2)
2	1	2	1	2 % (N = 9)
2	1	2	2	2 % (N = 8)
2	1	2	3	0 % (N = 2)
2	1	3	2	0 % (N = 1)
2	2	1	1	2 % (N = 9)
2	2	1	2	3 % (N = 14)
2	2	1	3	1 % (N = 4)
2	2	2	1	7 % (N = 30)
2	2	2	2	44 % (N = 201)
2	2	2	3	12 % (N = 53)
2	2	3	1	1 % (N = 5)
2	2	3	2	13 % (N = 61)
2	2	3	3	0 % (N = 1)

Im vorangehenden Kapitel wurde gezeigt, dass für die Oberstufe gilt: Je früher und je häufiger repetiert wird, umso schlechter wird die Oberstufe bewältigt. Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Feststellung auch für die Umsetzung des während der obligatorischen Schulzeit erreichten Bildungsstatus in eine nachfolgende berufliche oder schulische Tätigkeit gilt. Dazu wird zunächst der Einfluss der vorherigen Bildungsstationen auf die Umsetzung kreuztabellarisch dargestellt.

Tabelle 16: Karriereverlauf bei der Umsetzung in Abhängigkeit des Primarschulverlaufs

	Normal- verlauf (N=378)	Repetit. Unter- stufe (N=37)	Repetit. Mittel- stufe (N=20)	Repetit. beider Stufen (N=20)
Umsetzung				
Abstieg	12 %	5 %	45 %	45 %
Normal- verlauf	73 %	86 %	45 %	30 %
Aufstieg	15 %	8 %	10 %	25 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Für die Umsetzung gilt nun nicht mehr, dass die Umsetzung umso schlechter gelingt, je früher und je häufiger Repetitionen stattfanden. Die Repetition in der Unterstufe wirkt sich kaum mehr nachteilig aus. Die Mittelstufenrepetition sowie die Oberstufenrepetition hingegen zeigen immer noch negative

Folgen. Auffallend ist, dass die Doppelrepetenten nicht schlechter abschneiden als die Mittelstufenrepetenten. Diese Befunde können als Hinweis dafür gewertet werden, dass bei der Umsetzung Repetitionen, die länger als 6 Jahre zurückliegen, in ihren Nachwirkungen nachlassen.

Bevor dieser Tatbestand weiter diskutiert wird, soll jedoch noch der Einfluss der Oberstufenrepetition auf die Umsetzung dargestellt werden:

Tabelle 17: Karriereverlauf bei der Umsetzung in Abhängigkeit des Oberstufenverlaufes

		Oberstufenverlauf		
		Abstieg	Normal- verlauf	Aufstieg
		(N=45)	(N=342)	(N=68)
Umsetzung	Abstieg	38 %	12 %	7 %
	Normal- verlauf	44 %	70 %	91 %
	Aufstieg	18 %	17 %	1 %
	Total	100 %	100 %	100 %

Ein Abstieg in der Oberstufe führt dazu, dass diese Jugendlichen ihre Schulressourcen nur mehr mässig umsetzen, d.h., sie nehmen zum Teil nachschulische Wege in Kauf, die unter ihrem zuletzt erreichten schulischen Bildungsniveau liegen. Die Tatsache, dass ein Aufstieg in der Oberstufe nur sehr

selten zu einem Aufstieg in der Umsetzung führt, hängt mit der Konstruktion der Karriereverlaufsvariablen zusammen. Am oberen Ende der Bildungsskala ist kein Aufstieg mehr möglich. Am unteren Ende der Skala hingegen ist ein Abstieg in eine ungelernte Tätigkeit durchaus möglich.

Die Frage nach der Umsetzung der Schulbildung in eine nachschulische Tätigkeit ist von besonderem Interesse. Bezüglich dem von uns dokumentierten Nachwirken von Repetitionen auf den Oberstufenverlauf (Tabelle 12) kann eingewendet werden, dass diese Nachwirkung weniger die Folge eines Labels sondern vielmehr die Folge mangelnder Begabung sein könnte. Dieser Einwand kann aber nicht für die Umsetzung geltend gemacht werden, da die Umsetzung am Bildungsstatus relativiert wird. In der nächsten Tabelle wird - gewissermassen als Zusammenfassung - die Umsetzung in Zusammenhang mit dem zuletzt erlebten Misserfolg gebracht.

Tabelle 18: Karriereverlauf bei der Umsetzung in Abhängigkeit des zuletzt erfolgten Abstieges

	kein Abstieg (N=351)	Repetit. Unter- stufe (N=33)	Repetit. Mittel- stufe (N=26)	Abstieg Oberstufe (N=45)
Umsetzung				
Abstieg	10 %	6 %	38 %	38 %
Normal- verlauf	75 %	88 %	46 %	44 %
Aufstieg	15 %	6 %	15 %	18 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Es zeigt sich, dass sowohl ein Abstieg in der Mittel- als auch in der Oberstufe nachteilige Folgen für die Umsetzung hat. Die Unterstufenrepetition hingegen wirkt sich nicht mehr negativ aus.

Für die Interpretation dieser Resultate wird auf die Ausführungen in Kapitel 4.2 zurückgegriffen. In diesem Kapitel wird der "gefährliche Kreis negativer Eigenschaftsbildung" (HECKER u.a., 1981, S. 29) für das lange Nachwirken von Repetitionen verantwortlich gemacht. Diese negative Eigenschaftsbildung entsteht dadurch, dass die Umgebung des Repetenten wie auch der Repetent selbst darin übereinstimmen, dass keine Glanzleistungen mehr zu erwarten sind.

Aufgrund des tiefen Erwartungsniveaus nehmen dann die Leistungen auch effektiv ab. Bei der Umsetzung des schulischen Status in eine nachschulische Tätigkeit (im Sinne einer Berufsbildung oder des Besuchs einer weiterführenden Schule) spielt aber nicht die effektive Schulleistung, sondern die antizipierte spätere Leistungsfähigkeit, man könnte auch sagen das "Schulvertrauen", eine bedeutende Rolle.

Es wird davon ausgegangen, dass bei der Lehrstellensuche nicht der Weg, der zum erreichten Schulstatus führt, sondern nur der erreichte Schulstatus ausschlaggebend ist. Da die Umsetzungsvariable aber relativ unabhängig vom Bildungsstatus ist, muss davon ausgegangen werden, dass die "negative Eigenschaftsbildung" für eine schlechte Umsetzung verantwortlich gemacht werden muss. Der Jugendliche traut sich aufgrund seiner Fehlschläge im Bildungssystem weniger zu, als aufgrund des erreichten Bildungsstandes erwartet werden könnte.

Nach der oben skizzierten Sichtweise kann die vorangehende Tabelle wie folgt interpretiert werden: eine negative Erfahrung im Bildungswesen hat ein negatives Selbstbild zur Folge,

das recht lange nachwirkt. Das negative Selbstbild wird erst durch jahrelanges Fehlen von Misserfolgen abgebaut. Dieser Interpretation entspricht das Konzept des "individualisierten Ritus" (Kapitel 4.5). Die individuelle Bildungskarriere wird demnach laufend internalisiert. Das lange Nachwirken von Repetitionen zeigt, dass mit Recht von einer Internalisierung im Sinne eines Sozialisationseffektes gesprochen werden kann, der relativ dauerhaft ist. Es findet aber auch eine gewisse Dynamik statt, denn nachfolgende Bildungserfahrungen finden ebenso ihren Niederschlag in der Persönlichkeit des Betroffenen.

Zum Schluss dieses Kapitels bleibt noch die Aufgabe, die 24 verschiedenen Ausprägungen der Bildungskarriere in einige wenige Ausprägungen zusammenzufassen, um so die Bildungskarriere in einer weiteren Analyse besser mit anderen Variablen in Beziehung bringen zu können. Wir fassen die Bildungskarriere in 6 Kategorien zusammen:

1001	zusammengesetzt aus	1111, 1121, 1221, 2121, 2211
1002		1112, 1113, 1122, 1123, 1212, 1213, 1222, 1223, 2122, 2123, 2212, 2213
2221		2221
2222		2132, 2222
2223		2223, 2233
2232		2231, 2232

Tabelle 19: Rekodierter Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung

Mindestens 1 Abstieg in Unter-, Mittel- oder Oberstufe, Abstieg bei Umsetzung	1001	6 % (N=29)
Mindestens 1 Abstieg in Unter-, Mittel- oder Oberstufe, normale oder erfolg- reiche Umsetzung	1002	16 % (N=74)
Normalkarriere, bei der Umsetzung Abstieg	2221	7 % (N=30)
Normalkarriere	2222	44 % (N=202)
Normalkarriere, bei der Umsetzung Aufstieg	2223	12 % (N=54)
Aufstieg in der Oberstufe, zum grössten Teil normaler, zum geringen Teil schlechte Umsetzung	2232	14 % (N=66)
keine Angabe		1 % (N= 5)
Total		100 % (N=460)

6. DIE VERARBEITUNG DER BILDUNGSKARRIERE: DER EMPIRISCHE BEFUND

Die Frage, wie Jugendliche ihre Bildungserfolge bzw. Misserfolge verarbeiten, wird hier anhand von Datenmaterial, das nicht speziell auf die hier gewählte Fragestellung hin erhoben worden ist, zu beantworten versucht. Die vollständigen Fragebogen der Erst- und Zweitbefragung sind in Anhang 4 resp. Anhang 5 abgedruckt. In diesen Befragungen fehlen für unsere Fragestellung wichtige Variablen wie z.B.:

- . subjektive Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit
- . subjektive Einschätzung der Gründe für Erfolg oder Misserfolg
- . subjektive Einschätzung der Relevanz von Bildung
- . Aspirationsniveau

Statt dessen muss also auf die vorhandenen Variablen zurückgegriffen werden. Nachfolgend werden die in die Analyse eingehenden Variablen in zwei Gruppen, unabhängige und abhängige Variablen, aufgelistet. Eine detaillierte Beschreibung dieser Variablen findet sich in Anhang 2.

Unabhängige Variablen:

- Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung
(vgl. Kap. 5.1)
- Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung
(vgl. Kap. 5.2)
- Karriereverlauf bis zur Erstbefragung
(vgl. Kap. 5.3)
- Karriereverlauf bis zur Zweitbefragung
(vgl. Kap. 5.4)
- Geschlecht
- Herkunftsschicht
- Bildungsstatus im Vergleich zum Bildungsstatus der Geschwister

Abhängige Variablen

- Absetzung (vgl. Kap. 6.1)
- Nichtigkeitsgefühle (vgl. Kap. 6.2)

6.1 Die Absetzung

Die Variable "Absetzung" wird aus folgenden Items konstruiert (vgl. Anhang 3):

- Ich fühle mich von den Eltern zu stark kontrolliert
- Die Erwachsenen haben immer irgend etwas auszusetzen
- Klauen ist nicht so schlimm

Diesen Items ist gemeinsam, dass sich der Jugendliche auflehnt, sich absetzt, im ersten Item gegen die Eltern, im zweiten gegenüber der Erwachsenenwelt, im dritten Item schliesslich gegen die Gesellschaft und ihre Normen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen unterschiedliche Orientierungshorizonte haben, d.h., dass die Bereiche Familie, Erwachsenenwelt und Gesellschaft unterschiedlich intensiv wahrgenommen werden. Wenn ein Jugendlicher ein starkes Gefühl der Ungerechtigkeit empfindet, wird er dieses Ungerechtigkeitsgefühl am ehesten in dem Bereich, den er am intensivsten erlebt, ausagieren. Der Orientierungshorizont ist unter anderem abhängig vom Alter. Mit zunehmendem Alter bewegt sich der Jugendliche weg vom Elternhaus, und die Peer-groups gewinnen an Bedeutung. Die Projektgruppe "JUGENDBÜRO" (1975, S. 51 ff.) bezeichnet jene Phase in der Entwicklung der Jugendlichen, in der vor allem die Peergroup den Erlebnishorizont prägt, als die jugendzentrierte Phase. Die Welt wird in dieser Phase vor allem aus dem Blickwinkel des Gegensatzes zwischen Jugendlichen und Erwachsenen betrachtet.

Diese relativ undifferenzierte Betrachtungsweise kann als Jugendautoritarismus (ADORNO 1973, HEINTZ 1956) interpretiert werden. Diese Art von Autoritarismus muss nicht eine Folge gewisser Persönlichkeitsmerkmale sein wie schwaches Ich und starres Überich, sondern kann schlichtweg als Folge von Unkenntnis (KOERNER 1976, S. 83 ff.) interpretiert werden.

Da gesellschaftliche Zusammenhänge noch nicht durchschaut werden, bedient sich der Jugendliche für seine Interpretation der Umwelt relativ einfacher Modelle: "die Erwachsenen" sind verantwortlich für die Welt, in der er lebt. Wenn der Jugendliche unzufrieden ist mit dieser Welt oder mit dem Platz, der ihm zugewiesen wurde, sind die Erwachsenen daran schuld. Das Item "die Erwachsenen haben immer irgend etwas auszusetzen" wird als Ausdruck dieses autoritären Interpretationsmusters betrachtet.

Mit fortschreitendem Alter nehmen auch die Informationen und Erkenntnisse zu. Die Erwachsenenwelt wird nicht mehr als homogen wahrgenommen, sondern differenziert in einzelne Akteure. Unzufriedenheitsgefühle werden nun nicht mehr länger ganz generell auf die Erwachsenen projiziert, sondern auf Segmente der Gesellschaft wie z.B. auf einzelne Klassen oder Schichten. Da in den hier sekundär analysierten Daten kein entsprechendes Item vorhanden ist, wurde auf das Item "Klauen ist nicht so schlimm" ausgewichen. Dieses Item wird als Hinweis dafür gewertet, dass der Jugendliche mit den herrschenden Macht- und Normverhältnissen nicht einverstanden ist und die Normen der Gesellschaft in Frage stellt.

Auf dem Hintergrund des vorher skizzierten theoretischen Gerüsts können nun die Ausprägungen der Absetzungsvariablen auf dem Karrieremuster, das die höchsten Absetzungswerte aufweist, (Normalkarriere mit anschließendem Abstieg, vgl. Anhang 3) leicht interpretiert werden:

Tabelle 20: Die Absetzungsvariablen in Abhängigkeit der
Karrieremuster 221 und 2221

Die Prozentzahlen beziehen sich auf den Anteil der Bestätigung der entsprechenden Items. Die in Klammer angegebene Totale variieren von Item zu Item, da ein Teil der Jugendlichen die entsprechende Frage nicht beantwortet hat.

	221	2221
Absetzung vom Elternhaus	17 % (N=23)	13 % (N=30)
Absetzung von der Erwachsenenwelt	52 % (N=23)	43 % (N=30)
Absetzung von der Gesellschaft	15 % (N=26)	34 % (N=29)

Wie Tabelle 20 zeigt, nimmt die Familienorientierung für die Biographiemuster "Abstieg nach Normalkarriere" von der Erst- zur Zweitbefragung ab. Der Orientierungshorizont Familie scheint aber schon bei der Erstbefragung (also mit 16 Jahren) schon nicht mehr so relevant zu sein. Wahrscheinlich ist sie für jüngere Jahrgänge bedeutsamer. Die Jugendzentriertheit nimmt von der Erst- zur Zweitbefragung ebenfalls ab. Nur die Gesellschaftsorientierung nimmt an Bedeutung zu.

Zur Vereinfachung der Analyse wird die Frage des Orientierungshorizontes im folgenden ausgeklammert. Die drei Items werden in einer neuen Variable "Absetzung" zusammengefasst.

Wenn eines oder mehrere der obigen Items bestätigt werden, hat die Variable "Absetzung" den Wert "bestätigt". Die neue Variable hat also nur noch zwei Ausprägungen. Wenn mehr als eines der ursprünglichen Items vom Probanden nicht ausgefüllt wurde, wird dieser Proband in die Analyse nicht einbezogen.

Die Variable Absetzung zeigt nun folgenden Zusammenhang mit den Variablen Bildungsstatus:

Tabelle 21: Absetzung in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zur Zeit der Erstbefragung

	Ober-/Sonder schule (N=14)	Real- schule (N=155)	Sekundar schule (N=208)	Gymnasium (N=50)
Absetzung bestätigt von:	36 %	46 %	39 %	50 %

Tabelle 22: Absetzung in Abhängigkeit vom Bildungsstatus zur Zeit der Zweitbefragung

	Erwerb/ Anlehre (N=52)	Lehre tief (N=72)	Lehre mittel (N=111)	Lehre hoch (N=118)	Weiterführ. Schule (N=89)
Absetzung bestätigt von:	40 %	38 %	35 %	32 %	26 %

Der Bildungsstatus spielt in den beiden Befragungen eine unterschiedliche Rolle. In der Erstbefragung weist der höchste Bildungsstatus die höchsten Absetzungswerte auf, in der Zweitbefragung dreht sich der Zusammenhang um, die Probanden des tiefen Bildungsstatus setzen sich am meisten ab. Diese Umkehrung kann durch das Zusammenwirken von zwei Mechanismen erklärt werden: Der Jugendliche bewertet seinen Bildungsstatus sowohl aufgrund seines Platzes in der Schulklasse wie auch aufgrund seiner Stellung in der Gesellschaft. Früher wiesen wir darauf hin, dass von der Erst- zur Zweitbefragung eine Tendenz zum Orientierungswechsel von der Peergroup weg und hin zur Gesellschaft stattfindet. Im Zuge dieses Orientierungswechsels findet auch ein Bewertungswechsel statt. In der Erstbefragung wird vor allem die Stellung innerhalb der Peergroup, in der Zweitbefragung die Stellung in der Gesellschaft als Bewertungsmaßstab gewählt. Dies hat zur Folge, dass die Gymnasiasten, die beim Übergang von der Primarschule ins Gynnasium oft einen Abstieg innerhalb des Schulklassengefüges erleben, ein erhöhtes Mass an Absetzung zeigen. Diesem relativen Abstieg wird auch von KRAFT u.a. (1985, S. 31) eine wichtige Bedeutung beigemessen. Sie sind der Meinung, dass das von ihnen festgestellte sinkende Selbstwertgefühl der Mittelschüler eine Folge dieser Deklassierung ist. Die Studie von PURKEY (1970) liefert einen weiteren Hinweis in dieser Richtung. Hier wird aufgrund verschiedener empirischer Studien, die in den USA durchgeführt wurden, gezeigt, dass ein klarer Zusammenhang zwischen Schulnoten und "Self esteem" besteht.

Der Einfluss des Bildungsstatus auf die Absetzung wird nachfolgend einer weiteren Analyse unterzogen. Doch zuerst soll der Einfluss des Karriereverlaufs auf die Absetzung gezeigt werden:

Tabelle 23: Absetzung in Abhängigkeit des Karriereverlaufs bis zur Erstbefragung

	101 (N=15)	102 (N=57)	221 (N=25)	222 (N=279)	223 (N=66)
Absetzung bestätigt von:	33 %	35 %	56 %	42 %	47 %

Tabelle 24: Absetzung in Abhängigkeit des Karriereverlaufs bis zur Zweitbefragung

	1001 (N=25)	1002 (N=72)	2221 (N=30)	2222 (N=200)	2223 (N=53)	2232 (N=66)
Absetzung bestätigt von:	36 %	32 %	53 %	37 %	21 %	26 %

Das Karrieremuster 221 resp. 2221 (Abstieg nach Normalkarriere) zeigt das höchste Mass an Absetzung. Der unmittelbar vorher erlebte Abstieg hat also zur Folge, dass der Jugendliche gegen seine Umgebung rebelliert. Das Auffallendste ist nun aber, dass die Jugendlichen, die einen zweiten Abstieg erfahren (Karrieremuster 101 resp. 1001), kein erhöhtes Mass an Absetzung zeigen. Offenbar wurde bei der Verarbeitung des ersten Abstieges schon ein weiterer Abstieg vorweggenommen. Dieses Resultat stimmt überein mit dem offenbar auch von den Jugendlichen perzipierten langen Nachwirken von Repetitionen (vgl. Kap. 4.2 sowie 5.3 und 5.4). Der zweite Abstieg wurde also schon erwartet, sodass kein Ungerechtigkeitsgefühl und

damit einhergehend keine Absetzung aufkommen. Frühere Repetitionen mit nachfolgender Normalkarriere (Muster 102 resp. 1002) zeigen ebenfalls kein erhöhtes Mass an Absetzung. Der Abstieg ist offenbar zur Zeit der Befragung bereits voll verarbeitet. Die Aufsteiger (Muster 223 resp. 2223 und 2232) zeigen nur in der Erstbefragung ein erhöhtes Mass an Absetzung. Dies ist eine Folge der Tatsache, dass die Variablen Bildungsstatus und Bildungskarriere natürlich nicht unabhängig voneinander sind. Das erhöhte Mass an Absetzung bei Muster 223 ist auf den hohen Anteil der Gymnasiasten zurückzuführen, die, wie vorher diskutiert wurde, aufgrund des relativen Abstieges im Klassengefüge ein erhöhtes Mass an Absetzung aufweisen. Wenn der Karriereverlauf nach Bildungsstatus kontrolliert wird (Tabelle 31), verschwindet denn auch die Beziehung erwartungsgemäss.

Um die Abhängigkeit von Bildungsstatus und Karriereverlauf Rechnung zu tragen und um die unabhängigen Variablen Geschlecht und Herkunftsschicht miteinzubeziehen, wird die Absetzung nachfolgend einer multivariaten Analyse unterzogen.

Multivariate Auswertungen haben häufig den Nachteil, dass die Resultate nur noch von Statistikexperten interpretiert werden können.

Deshalb wurde Ausschau gehalten nach einem einfachen Verfahren, das auch von Laien der mathematischen Statistik interpretiert werden kann. Das Verfahren der loglinearen Modelle, das vor einigen Jahren neu eingeführt wurde, erfüllt diese Bedingung für einen Teil des deskriptiven Verfahrens (vgl. SPSS Inc., 1983). Der recht komplexe statistische Teil dieses Verfahrens ist hier aber nicht von Interesse, da - wie in Kapitel 3.2.2 ausgeführt wurde - keine Verallgemeinerung der Resultate angestrebt wird. Das Prinzip des Verfahrens beruht darauf, dass aufgrund einer oder mehrerer intervenierender Variablen die Zellenhäufigkeit, die zu erwarten wäre, falls

keine Beziehung zwischen abhängiger und unabhängiger Variable existiert, berechnet wird. Die so berechnete Häufigkeit wird dann verglichen mit der realen Häufigkeit. Der Unterschied zwischen den beiden Häufigkeiten ist dann ein Mass für den über die intervenierenden Variablen hinausgehenden Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige. Das Verfahren sieht darüber hinaus noch weitere Darstellungsmöglichkeiten vor, die hier aber nicht benutzt werden. Das Verfahren stellt keine Bedingungen an Verteilung und Skalenniveau der in die Analyse eingehende Variablen.

Nachfolgend wird dieses Verfahren nochmals an einem Beispiel erläutert.

In einem ersten Schritt wird der Einfluss der Herkunftsschicht resp. des Geschlechts auf die Absetzung ermittelt.

Tabelle 25: Absetzung nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung

	tiefe Schicht (N=203)	hohe Schicht (N=223)
Absetzung beobacht.	46 %	40 %
Absetzung erwartet	43 %	43 %
Differenz	+ 3 %	- 3 %

Die Tabelle muss folgendermassen interpretiert werden:
Die beobachtete Absetzung ist nichts anderes als die Prozentzahl der Bestätigung der Absetzung in der tiefen resp. hohen

Herkunftsschicht. Diese Prozentzahlen entsprechen in ihrer Bedeutung also den in den vorangehenden Tabellen präsentierten Zahlen. Die erwartete Absetzung entspricht der Prozentverteilung, die aufgrund der unterschiedlichen Bildungserfahrung von beiden Herkunftsschichten erwartet werden muss, falls kein Zusammenhang zwischen Schicht und Absetzung existiert. Der Berechnungsvorgang kann durch folgende Schritte charakterisiert werden:

1. Zerlegen der beiden Subsamples (tiefe und hohe Schicht) in alle möglichen Kombinationen von Bildungsstatus und Bildungsverlauf (= Zellen)
2. Aufgrund des Gesamtsamples berechnen der Absetzungsverteilung in den verschiedenen Zellen.
3. Übertragung der in (2) berechneten Absetzungsverteilung in die zerlegten Zellen der Subsamples.
4. Wieder Zusammenfügen der Subsamples.

Inhaltlich sagt die vorangehende Tabelle aus, dass aufgrund der unterschiedlichen Bildungswege der beiden Schichten keine unterschiedliche Ausprägung der Absetzung erwartet werden kann. Der beobachtete schichtspezifische Unterschied in der Absetzung ist somit keine Folge der intervenierenden Variablen Bildungsstatus und Karriere.

In der Zweitbefragung übt die Herkunftsschicht folgenden Einfluss auf die Absetzung aus:

Tabelle 26: Absetzung nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitebefragung

	tiefe Schicht (N=209)	hohe Schicht (N=230)
Absetzung beobachtet	29 %	37 %
Absetzung erwartet	34 %	33 %
Differenz	-5 %	+4 %

Wenn die letzten beiden Tabellen miteinander verglichen werden, zeigt sich, dass eine tiefe Herkunftsschicht in der Erstbefragung zu mehr, in der Zweitebefragung zu weniger Absetzung führt. Obwohl die Beziehung sehr schwach ist, soll hier doch versucht werden, dieses Phänomen theoretisch zu klären.

Vermutlich nimmt von der ersten zur zweiten Befragung die Relevanz der zugeschriebenen Schichtzugehörigkeit (Herkunftsschicht) zugunsten der erworbenen Schichtzugehörigkeit (Bildungsstatus) ab. Da die Ablösung des Referenzsystems für die Unterschicht durchschnittlich mit einem Aufstieg verbunden ist (die Schichtreproduktion ist ja nur zum Teil vorhanden), gibt es für diese Schicht weniger Grund zur Absetzung.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Ausprägung der Absetzung sind, wie die beiden folgenden Tabellen zeigen, minim:

Tabelle 27: Absetzung nach Geschlecht, kontrolliert nach
Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung

	Knaben (N=221)	Mädchen (N=205)
Absetzung beobachtet	43 %	43 %
Absetzung erwartet	43 %	43 %
Differenz	0 %	0 %

Tabelle 28: Absetzung nach Geschlecht, kontrolliert nach
Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung

	Knaben (N=223)	Mädchen (N=219)
Absetzung beobachtet	35 %	32 %
Absetzung erwartet	33 %	34 %
Differenz	+2 %	-2 %

In der weiteren Analyse der Absetzung wird nur die Variable Herkunftsschicht als intervenierende Variable einbezogen. Das Vorgehen dieser Analyse verläuft in zwei Schritten. Zuerst wird gezeigt, welchen Einfluss der Bildungsstatus kontrolliert nach Herkunftsschicht auf die Absetzung hat. In einem zweiten Schritt wird der Einfluss des Karriereverlaufs, diesmal kontrolliert nach Herkunftsschicht und Bildungsstatus, auf die Absetzung dargestellt. Dieses Vorgehen führt also schrittweise zur theoretisch interessanten Variable Karriereverlauf. Die Begründung für dieses Vorgehen ist rein theoretisch.

Nachfolgend wird nun zuerst der Einfluss des Bildungsstatus auf die Absetzung, kontrolliert nach Herkunftsschicht, gezeigt:

Tabelle 29: Absetzung nach Bildungsstatus, kontrolliert nach Herkunftsschicht, Erstbefragung

	Ober-/Sonder schule (N=14)	Real- schule (N=155)	Sekundar- schule (N=208)	Gymnasium (N=50)
Absetzung beobachtet	36 %	46 %	39 %	50 %
Absetzung erwartet	44 %	44 %	42 %	41 %
Differenz	-8 %	+2 %	-3 %	+9 %

Tabelle 30: Absetzung nach Bildungsstatus, kontrolliert nach Herkunftsschicht, Zweitbefragung

	Erwerb/ Anlehre (N=52)	Lehre tief (N=72)	Lehre mittel (N=111)	Lehre hoch (N=118)	Weiterführ. Schule (N=89)
Absetzung beobachtet	40 %	38 %	35 %	32 %	26 %
Absetzung erwartet	33 %	33 %	33 %	34 %	35 %
Differenz	7 %	5 %	2 %	-2 %	-9 %

Der Bildungsstatus hat in beiden Befragungen einen unterschiedlichen Einfluss auf die Absetzung. In der Erstbefragung nimmt die Absetzung mit dem Bildungsstatus zu, in der Zweitbefragung nimmt die Absetzung mit dem Bildungsstatus ab. Dieser Befund entspricht im wesentlichen den in Tabellen 21 und 22 gezeigten Zusammenhängen. Für die Interpretation wird denn auch auf diese beiden Tabellen verwiesen.

Zum Schluss der Analyse der Absetzung wird der Karriereverlauf miteinbezogen:

Tabelle 31: Absetzung nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Herkunftsschicht und Bildungsstatus, Erstbefragung

	101 (N=15)	102 (N=57)	221 (N=25)	222 (N=279)	223 (N=66)
Absetzung beobachtet	33 %	35 %	56 %	42 %	47 %
Absetzung erwartet	36 %	45 %	43 %	42 %	48 %
Differenz	-3 %	-10 %	+13 %	0 %	-1 %

Tabelle 32: Absetzung nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Herkunftsschicht und Bildungsstatus, Zweitbefragung

	1001 (N=25)	1002 (N=72)	2221 (N=30)	2222 (N=200)	2223 (N=53)	2232 (N=66)
Absetzung beobachtet	36 %	32 %	53 %	37 %	21 %	26 %
Absetzung erwartet	39 %	35 %	40 %	36 %	27 %	29 %
Differenz	-3 %	-3 %	+13 %	+1 %	-6 %	-3 %

Sowohl in der Erst- wie auch in der Zweitbefragung führt ein Abstieg nach Normalkarriere (Muster 221 resp. 2221) zu einem erhöhten Mass an Absetzung. Dieser schon in den Tabellen 23

und 24 festgestellte Befund bleibt offenbar auch dann erhalten, wenn nach Herkunftsschicht und Bildungsstatus kontrolliert wird. Ein früherer Abstieg mit anschliessender Normalkarriere hingegen führt zu einer Abnahme der Absetzung. Offenbar wird der Abstieg so verarbeitet, dass der Jugendliche nach einiger Zeit wieder mit seiner Umgebung "ins Reine" kommt. Dass es sich dabei aber nicht bloss um ein "Vergessen" des früheren Misserfolges handelt, sondern dass der frühere Abstieg auch längerfristig Spuren hinterlässt, zeigt die Tatsache, dass der Jugendliche bei einem zweiten Abstieg (Muster 101 resp. 1001) kein erhöhtes Mass an Absetzung zeigt. Der zweite Abstieg wird also offenbar aufgrund des früheren Abstieges anders verarbeitet, als wenn es sich um einen ersten Abstieg handeln würde. Diese Befunde zeigen nochmals deutlich, dass die Jugendlichen durch die von ihnen durchlaufenen Bildungskarrieren nachhaltig geprägt werden.

Dass die Aufsteiger in der Erstbefragung (Muster 223) sich in bezug auf Absetzung etwa erwartungsgemäss verhalten, hängt mit der Konstruktion der VerlaufsvARIABLE zusammen. Das Muster 223 ist zum grössten Teil (zwei Drittel) aus Gymnasiasten zusammengesetzt. Da nur nach Bildungsstatus kontrolliert wird, sind keine grossen Abweichungen von den erwarteten Werten zu erwarten. Die VerlaufsvARIABLE konnte aber aufgrund fehlender Primarschulnoten nicht so konstruiert werden, dass der Aufstieg an der vorherigen Schulleistung gemessen werden kann. Eine solche Messung hätte eine grössere Unabhängigkeit zwischen Bildungsstatus und Karriereverlauf bewirkt, indem der Einstieg ins Gymnasium zum Teil als Normalverlauf und zum Teil als Aufstieg interpretiert werden könnte und Muster 223 nicht fast ausschliesslich einer Kategorie des Bildungsstatus entsprechen würde. In der Zweitbefragung hat der Aufstieg nicht mehr das gleiche Makel, sodass Muster 223 dann auch in bezug auf die Absetzung grössere Abweichungen vom erwarteten Wert aufweist. Die niedrigeren Absetzungswerte

sind denn auch ein Ausdruck für die Zufriedenheit mit den eigenen Bildungserfolgen. Das gleiche gilt, wenn auch etwas weniger ausgeprägt, für Jugendliche mit früheren Aufstiegs-erfahrungen (Muster 2232).

Die hier präsentierten Resultate werden im nächsten Hauptkapitel nochmals aufgegriffen und einer theoretischen Interpretation unterzogen. Doch zuerst wird der zweite Komplex der abhängigen Variable, die Nichtigkeitsgefühle, empirisch analysiert.

6.2 Die Nichtigkeitsgefühle

Die zweite Gruppe abhängiger Variablen umfassen Items, die als Geringschätzung der eigenen Person wie auch der eigenen Beziehungen zur Umwelt interpretiert werden können. Die Nichtigkeitsgefühle umfassen folgende Items (vgl. Anhang 3):

- Es ist mir oft nicht wohl in meiner eigenen Haut
- Ich fühle mich oft einsam
- Es klappt nicht mit den Beziehungen
- Ich fühle mich oft unsicher

Die Items sprechen verschiedene Bereiche an. Das erste Item drückt eine Unzufriedenheit mit sich selbst aus. Das zweite und dritte Item drücken Unzufriedenheit mit den Beziehungen aus. Das letzte Item ist das umfassendste. Es geht hier darum, in wie weit sich das Individuum in der Gesellschaft zurechtfindet. Allen Items ist gemeinsam, dass der Grund für die Unlustgefühle nicht wie beim Komplex der Absetzung in der Aussenwelt, sondern bei sich selbst gesucht wird.

Analog der Analyse beim Komplex "Absetzung" werden die Items zusammengefasst. Wenn eines der Items bestätigt wird, ist

auch die neue Variable "Nichtigkeitsgefühle" bestätigt. Wenn mehr als ein Item nicht ausgefüllt wurde, erhält die Variable den Wert "keine Angabe".

Nachfolgend wird die Variable Nichtigkeitsgefühle einer analogen Analyse unterzogen, wie dies bei der Variable "Absetzung" erfolgte. Wir verzichten allerdings auf eine Kreuztabelle mit den Bildungsvariablen, da diese Daten den nach intervenierenden Variablen kontrollierten Zusammenhängen zwischen Nichtigkeitsgefühlen und den Bildungsvariablen entnommen werden können.

In einem ersten Schritt wird der Einfluss der Variable Herkunftsschicht und Geschlecht auf die Nichtigkeitsgefühle eruiert.

Tabelle 33: Nichtigkeitsgefühle nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung

	tiefe Schicht (N=199)	hohe Schicht (N=217)
Nichtig- keitsgefühle beobachtet	42 %	42 %
Nichtig- keitsgefühle erwartet	41 %	43 %
Differenz	+1 %	-1 %

Tabelle 34: Wichtigkeitsgefühle nach Herkunftsschicht, kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Zweitbefragung

	tiefe Schicht (N=205)	hohe Schicht (N=228)
Nichtig- keitsgefühle beobachtet	38 %	43 %
Nichtig- keitsgefühle erwartet	40 %	41 %
Differenz ¹	-2 %	+2 %

Die vorangehenden Tabellen zeigen, dass die Herkunftsschicht einen vernachlässigbaren Einfluss auf die Wichtigkeitsgefühle ausübt. Die Herkunftsschicht wird deshalb in der weiteren Analyse nicht mehr einbezogen. Anders sieht es nun jedoch mit der Variable Geschlecht aus:

Tabelle 35: Nichtigkeitsgefühle nach Geschlecht, kontrolliert
nach Bildungsstatus und Karriereverlauf,
Erstbefragung

	Buben (N=212)	Mädchen (N=204)
Nichtig- keitsgefühle beobachtet	36 %	48 %
Nichtig- keitsgefühle erwartet	41 %	42 %
Differenz	-5 %	+6 %

Tabelle 36: Nichtigkeitsgefühle nach Geschlecht, kontrolliert
nach Bildungsstatus und Karriereverlauf,
Zweitbefragung

	Buben (N=219)	Mädchen (N=214)
Nichtig- keitsgefühle beobachtet	32 %	49 %
Nichtig- keitsgefühle erwartet	39 %	42 %
Differenz	-7 %	+7 %

Sowohl in der Erst- wie auch in der Zweitbefragung weisen die Mädchen ein höheres Mass an Nichtigkeitsgefühlen auf. Dieses höhere Mass kann nur zu einem geringen Teil auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildungskarriere zurückgeführt werden. Da die Mädchen offenbar nicht aus strukturellen Gründen (Diskrimination im Bildungswesen) häufiger Nichtigkeitsgefühle zeigen, wird hier angenommen, dass kulturelle Gründe vorliegen. Die weibliche Geschlechtsrolle lässt in unserer Kultur eher Nichtigkeitsgefühle aufkommen als die männliche Geschlechtsrolle. Das althergebrachte weibliche Stereotyp des schwachen und hilfsbedürftigen Weibchens ist offenbar durch die Emanzipationsbewegung noch keineswegs ausgerottet.

In der nachfolgenden Analyse muss also das Geschlecht als intervenierende Variable miteinbezogen werden, während beim Variablenkomplex "Absetzung" die Herkunftsschicht als intervenierende Grösse von Relevanz war.

Der Bildungsstatus weist, unter Einbezug von Geschlecht als intervenierende Variable, folgenden Einfluss auf die Nichtigkeitsgefühle auf:

Tabelle 37: Nichtigkeitsgefühle nach Bildungsstatus,
kontrolliert nach Geschlecht, Erstbefragung

	Ober-/Sonder- schule (N=14)	Real- schule (N=150)	Sekundar- schule (N=205)	Gymnasium (N=48)
Nichtig- keitsgef. beobachtet	29 %	41 %	42 %	48 %
Nichtig- keitsgef. erwartet	40 %	42 %	42 %	42 %
Differenz	-11 %	-1 %	0 %	+6 %

Tabelle 38: Nichtigkeitsgefühle nach Bildungsstatus,
kontrolliert nach Geschlecht, Zweitbefragung

	Erwerb/ Anlehre (N=48)	Lehre tief (N=71)	Lehre mittel (N=110)	Lehre hoch (N=117)	Weiterführ. Schule (N=89)
Nichtig- keitsgef. beobachtet	52 %	38 %	35 %	37 %	49 %
Nichtig- keitsgef. erwartet	45 %	44 %	38 %	40 %	39 %
Differenz	+7 %	-6 %	-3 %	-3 %	+10 %

Mit Ausnahme der Erwerbstätigen der Zweitbefragung gilt für beide Befragungen eine positive Beziehung zwischen Bildungsstatus und Nichtigkeitsgefühlen. Ein Vergleich mit den entsprechenden Befunden beim Komplex "Absetzung" (Erstbefragung positive Beziehung zwischen Absetzung und Bildungsstatus, Zweitbefragung negative Beziehung) lässt den Schluss zu, dass Absetzung und Nichtigkeit Folgen sehr verschiedener Tatbestände sind. Die Absetzung wurde interpretiert als Ausdruck einer als ungerecht empfundenen Bewertung. Der Bewertungsmaßstab wechselte dabei mit steigendem Alter von den peer-groups (Erstbefragung) zur Gesellschaft (Zweitbefragung). Die Nichtigkeitsgefühle werden ebenfalls als Ausdruck einer Bewertung interpretiert, diesmal aber nicht einer Bewertung von aussen, sondern einer Bewertung von innen, nämlich die Bewertung, wie weit die eigene subjektive Leistungsfähigkeit ausreicht, um die individuell gesteckten Ziele zu erreichen. Die Nichtigkeit ist demnach also ein Ausdruck eines subjektiven Leistungsdruckes. Dieser Leistungsdruck nimmt mit steigendem Bildungsstatus zu, da im oberen Bereich der Bildungsskala stärker selektioniert wird als im unteren Bereich. Bei einer solchen Erklärung bleibt allerdings zu begründen, warum die Erwerbstätigen stärkere Nichtigkeitsgefühle zeigen, als dies zu erwarten wäre. Der Grund liegt m.E. im gesellschaftlichen Druck, den die Jugendlichen spüren, doch noch eine Lehre zu durchlaufen. Als Hinweis darauf ist wohl die Tatsache zu werten, dass fast die Hälfte der erwerbstätigen Jugendlichen in der Zweitbefragung angaben, noch in einer Übergangssituation zu stecken (vgl. Tabelle 9). Aufgrund der telefonischen Nachbefragung wurde allerdings klar, dass aus dieser Übergangssituation mit grosser Wahrscheinlichkeit eine dauerhafte unqualifizierte Erwerbstätigkeit wurde. Diese Jugendlichen finden sich zwar einerseits durchaus mit der Situation ab, empfinden aber andererseits einen gesellschaftlichen Druck, die Bildungskarriere minimal mit einer Berufslehre abzuschliessen. Diese Ambivalenz führt zu einer Art Leistungs-

druck, der sich allerdings nicht auf die Leistung in der Bildungsinstitution selbst bezieht, sondern vielmehr darauf, das Leben so einzurichten, dass die Bildungskarriere auf der formalen Ebene normgerecht abgeschlossen wird.

In den beiden nächsten Tabellen werden die Nichtigkeitsgefühle in Abhängigkeit des Karriereverlaufs dargestellt. Analog wie bei der Absetzung wird auch hier nach intervenierenden Variablen kontrolliert.

Tabelle 39: Nichtigkeitsgefühle nach Karriereverlauf, kontrolliert nach Geschlecht und Bildungsstatus, Erstbefragung

	101 (N=14)	102 (N=57)	221 (N=22)	222 (N=274)	223 (N=64)
Nichtig- keitsgef. beobachtet	36 %	30 %	27 %	45 %	44 %
Nichtig- keitsgef. erwartet	34 %	41 %	39 %	42 %	47 %
Differenz	+2 %	-11 %	-12 %	+3 %	-3 %

Tabelle 40: Nichtigkeitsgefühle nach Karriereverlauf,
kontrolliert nach Geschlecht und Bildungsstatus,
Zweitbefragung

	1001 (N=24)	1002 (N=71)	2221 (N=29)	2222 (N=197)	2223 (N=53)	2232 (N=66)
Nichtig- keitsgef. beobachtet	46 %	23 %	55 %	40 %	53 %	42 %
Nichtig- keitsgef. erwartet	49 %	35 %	51 %	38 %	45 %	46 %
Differenz	-3 %	-12 %	+4 %	+2 %	+8 %	-4 %

Der Karriereverlauf hat offenbar einen über das Geschlecht und den Bildungsstatus hinausgehenden Einfluss auf die Nichtigkeitsgefühle. Bei einem Abstieg nach einer Normalkarriere nehmen in der Erstbefragung (Muster 221) die Nichtigkeitsgefühle ab. Dieser Abstieg in der Oberstufe hat zur Folge, dass aufgrund des erfolgten tieferen Anspruchsniveaus auch der Leistungsdruck nachlässt. In der Zweitbefragung (Muster 2221) nehmen die Nichtigkeitsgefühle jedoch nicht mehr ab. Die schlechte Umsetzung hat wegen der anderen Art der Anforderungen, die der nachschulische Weg an die Jugendlichen stellt, keine Senkung der Nichtigkeitsgefühle zur Folge. Eine frühere Repetition oder ein Abstieg (102 resp. 1002) führen sowohl in der Erst- wie auch in der Zweitbefragung zu geringeren Nichtigkeitsgefühlen. Dieser Befund wird als eine Folge der Verarbeitung des früheren Misserfolges interpretiert. Die eigenen Leistungsziele werden weniger hoch gesteckt, es wird u.U. sogar damit gerechnet, dass ein weite-

rer Abstieg folgt. Aus diesem Grunde wird auch weniger Leistungsdruck empfunden, sodass die Nichtigkeitsgefühle nur bei einem kleinen Teil der Probanden vorhanden ist. Die Doppelabsteiger (101 resp. 1001) haben ihren zweiten Abstieg schon vorweggenommen, indem sie sich nach dem ersten Abstieg schon darauf einstellten (vgl. entsprechende Befunde bei der Variable Absetzung, Tabelle 31 und 32). Sie verspüren weder ein Ansteigen noch ein Nachlassen des Leistungsdruckes, sondern interpretieren ihre Situation als für sie normal. Die Aufsteiger in der Erstbefragung (223) zeigen aufgrund der Tatsache, dass das Muster 223 grösstenteils aus Gymnasiasten zusammengesetzt ist und nach Bildungsstatus kontrolliert wird, keine grossen Abweichungen vom erwarteten Wert (vgl. die entsprechende Diskussion anschliessend an Tabelle 31 und 32). In der Zweitbefragung zeitigt Aufstieg (2223) mehr Nichtigkeitsgefühle, da aufgrund des angestiegenen Anforderungsniveaus mehr Leistungsängste entstehen. Ein früherer Aufstieg hingegen hat aufgrund der Tatsache, dass der nachschulische Weg etwa dem erreichten Bildungsstatus entspricht, keinen erhöhten Leistungsdruck mehr zur Folge.

6.3 Ein Vergleich mit den Geschwistern

In der Erstbefragung wurde der Bildungsstatus der Geschwister erhoben (vgl. Anhang II). Der Proband wurde aufgrund dieser Angaben mit dem altersnächsten Geschwister, das aber minimal die Oberstufengabelung hinter sich haben musste, in bezug auf den Bildungsstatus verglichen. Die Probanden wurden in drei Kategorien eingeteilt:

- tiefere Bildung als Geschwister
- gleiche Bildung oder kein Vergleich möglich
- höhere Bildung als Geschwister

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Bildungsstatus der Geschwister einen gewissen familiären Erwartungsdruck auf den Probanden auslöst. Nachfolgend wird dargestellt, welchen Einfluss dieser Erwartungsdruck auf die Absetzung und die Nichtigkeit ausübt. Da die Verteilung der Probanden auf die neu-gebildete Variable weder geschlechts- noch schichtspezifische Unterschiede aufweist, können die Variablen Geschlecht und Herkunftsschicht aus der komplexeren Analyse ausgeklammert werden. Stattdessen werden die Variablen Bildungsstatus und Karriereverlauf als intervenierende Variablen in die Analyse einbezogen. Da der Bildungsstatus der Geschwister nur in der Erstbefragung erhoben wurde, beschränkt sich die Auswertung zwingend auf diesen Zeitpunkt.

Tabelle 41: Absetzung nach relativem Bildungsstatus (relativiert an Bildungsstatus der Geschwister), kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung

	Bildungsstatus tiefer als Geschwister (N=83)	Bildungsstatus gleich, bzw. keine Geschw. (N=276)	Bildungsstatus höher als Geschwister (N=67)
Absetzung beobachtet	43 %	43 %	43 %
Absetzung erwartet	42 %	43 %	44 %
Differenz	+1 %	0 %	-1 %

Wie die Tabelle zeigt, hat schulisches schlechter oder besser Abschneiden als die Geschwister keinen Einfluss auf die Ab-

setzung. Dieser Befund bestätigt die in Kapitel 6.1 geäußerte Vermutung, dass für den Jugendlichen in seiner Entwicklung nacheinander folgende Bereiche bedeutsam sind: Familie - Peergroup - Gesellschaft. Während der Erstbefragung, im sechzehnten Altersjahr, war offenbar vor allem die Peergroup bedeutsam, das familiäre System ist bereits verlassen. Die innerfamiliäre Bewertung hat keinen Einfluss mehr auf die Absetzung.

Anders steht es bei den Nichtigkeitsgefühlen.

Tabelle 42: Nichtigkeitsgefühle nach relativem Bildungsstatus (relativiert am Bildungsstatus der Geschwister), kontrolliert nach Bildungsstatus und Karriereverlauf, Erstbefragung

	Bildungsstatus tiefer als Geschwister (N=81)	Bildungsstatus gleich, bzw. keine Geschw. (N=273)	Bildungsstatus höher als Geschwister (N=62)
Nichtig- keitsgef. beobachtet	53 %	40 %	32 %
Nichtig- keitsgef. erwartet	42 %	42 %	41 %
Differenz	+11 %	-2 %	-9 %

Die Nichtigkeitsgefühle nehmen zu, wenn der eigene Bildungsstatus tiefer ist als derjenige der Geschwister. Dieser Befund kann wiederum als Folge eines erhöhten Leistungsdruckes

interpretiert werden. Der Jugendliche orientiert seine Bildungsziele an denjenigen seiner Geschwister und erfährt einen entsprechenden Leistungsdruck, der zu Nichtigkeitsgefühlen führt. Dieser Mechanismus verläuft also gerade umgekehrt als bei einem früher erfahrenen Abstieg (Muster 102 in Tabelle 31). Ein früher erfahrener bildungsmässiger Abstieg senkt den Leistungsdruck, ein Misserfolg im Sinne eines tieferen Bildungsstatus als der der Geschwister führt hingegen zu Leistungsdruck. Diese grundverschiedenen Reaktionen können als Folge der verschiedenen gesellschaftlichen Erwartungen interpretiert werden. Bei einem Bildungsmisserfolg wird auch eine ungünstige Prognose für den weiteren Verlauf der Bildungskarriere gestellt. Ein bildungsmässiges Zurückbleiben gegenüber den Geschwistern hingegen hat eine günstige Prognose zur Folge. Es wird erwartet, dass der Jugendliche seinen Rückstand schon noch nachholt, da er ja vom Elternhaus her "das Gleiche" mitbringt wie seine erfolgreicherer Geschwister. Diese unterschiedlichen gesellschaftlichen Definitionen führen zu unterschiedlichen Ambitionen, die dann wiederum zu unterschiedlichem Leistungsdruck und damit einhergehenden Nichtigkeitsgefühlen führen.

7. DIE VERARBEITUNG DER BILDUNGSKARRIERE: Eine theoretische Interpretation

Im vorangegangenen Kapitel wurde eine Fülle von Ergebnissen präsentiert und vorläufig interpretiert. In diesem Kapitel wird versucht, diese Ergebnisse in einen theoretischen Entwurf einzubauen. Dazu wird die Verarbeitung der Bildungskarriere von vier Seiten her aufgerollt, nämlich von Seiten des Individualisierungskonzeptes, der individuellen Zielverschiebung, des Identitätsaufbaus und des individualisierten Ritus.

7.1 Karriereverarbeitung und Individualisierung

In Kapitel 3.2.3 wurde kurz auf die Implikation der Verwendung von Befragungsdaten eingegangen. Die Erhebung von Daten auf der individuellen Ebene verführt im Gegensatz zu aggregierten Daten dazu, individuelles Verhalten aufgrund der individuellen Erfahrungen oder der individuellen Situation zu erklären. Die Struktur der Gesellschaft wird dabei leicht aus den Augen verloren. Im vorangehenden Kapitel führte die Auswertung der Befragungsdaten wie zu erwarten vor allem zu Argumentationen auf der individuellen Ebene, eine Sichtweise, die nicht falsch ist, der aber eine gewisse Einseitigkeit anhaftet. In diesem Kapitel soll nun versucht werden, dieses Versäumnis nachzuholen. Um die strukturelle Ebene miteinzubeziehen, wird das Individualisierungskonzept von NIJHOF (1983³) benutzt. NIJHOF geht davon aus, dass interne Spannungen in einer Gesellschaft unter gewissen Bedingungen auf das Individuum gewissermassen "abgewälzt" werden. Die internen Probleme werden dann so dargestellt, als ob es sich um rein individuelle oder psychische Probleme handelt. Ein Beispiel für einen solchen Individualisierungsversuch stellt die Darstellung der verschiedenen Anschläge in Winterthur im Jahre 1984 dar. Die Zürcher Kantonspolizei erklärte damals,

dass diese Anschläge "einem kleinen Kreis zur Last" fällt, und dieser Kreis "in hohem Masse von den persönlichen Problemen eines Einzelnen geprägt" worden sei (TAGES ANZEIGER, 18. JANUAR 1985, S. 1). Der Grund für diese Art der Darstellung ist offensichtlich: Es wird versucht, eine öffentliche Diskussion über die sozialen Gründe der Anschläge zum Vorneherein zu verunmöglichen, da von einer öffentlichen Diskussion ein eventueller Druck auf soziale Veränderungen ausgeht. Man könnte also sagen, dass die Individualisierung eine Strategie darstellt, mit welcher sich die Struktur gegen sozialen Wandel verteidigt. BECKER (1967, S. 240 f.) nennt dies eine a-politische Lösung eines Konfliktes oder einer Spannung. Nun ist es aber nicht immer so einfach, Individualisierungsversuche aufzudecken, da sie in Form einer Ideologie im Alltagswissen Einzug gehalten haben. Als Beispiel kann die Arbeitslosigkeit herbeigezogen werden. Es wird oft erwähnt, dass Arbeitslosigkeit eine Folge der geringen geographischen und beruflichen Flexibilität der Arbeitnehmer sei. So dargestellt ist die Arbeitslosigkeit keine Schwäche des Wirtschaftssystems, sondern wird durch die Arbeitslosen selbst verursacht. Eine ähnliche Ideologie gibt es in bezug auf das heute besonders aktuelle Problem der Umweltverschmutzung. Demnach ist die Umweltverschmutzung nur eine Folge der unvernünftigen Konsumgewohnheiten der einzelnen Bürger. Wenn jeder selbst den Anfang macht, ist das Problem bald behoben. Mit dieser Art Problemdarstellung wird versucht, die Verantwortung des politischen und wirtschaftlichen Systems auf den einzelnen Bürger abzuwälzen. Nun zeigt sich aber gerade beim Problem der Umweltverschmutzung, dass Individualisierungsversuche nicht immer erfolgreich verlaufen, wurde doch infolge des Waldsterbens das Umweltproblem immer stärker in der öffentlichen Diskussion als politisches Problem betrachtet. Offenbar sind Individualisierungsversuche nur unter gewissen Randbedingungen erfolgversprechend. NIJHOF (1983³, S. 166 ff.) nennt als erste Bedingung für eine erfolgreiche Individualisierung einen geringen Aktualitäts-

grad des Konfliktes. Wenn ein Problem im Mittelpunkt des Interesses steht, wird der Versuch der Individualisierung wenig erfolgreich verlaufen. Das zeigt das vorher genannte Beispiel der Umweltverschmutzung. Die erhöhte Aktualität verunmöglichte, Umweltprobleme als Konsumentenprobleme abzutun.

Man könnte also formulieren, dass die an einer Individualisierung interessierten Kreise versuchen, die Aktualität eines Interessengegensatzes zu reduzieren. Dies geschieht nach NIJHOF (1983³, S. 166 ff.) dadurch, dass der manifeste, für alle beteiligten klar ersichtliche Gegensatz in einen latenten, für alle beteiligten nicht mehr klar erkennbaren Gegensatz umgewandelt wird. Die Umwandlung wird durch folgende Umstände gefördert:

1. Die stärkste Gruppierung setzt sich durch. Das Problem ist damit vom Tisch. Die unterlegene Partei kann sich zwar zur Wehr setzen, aber sie findet immer weniger Gehör.
2. Der Faktor Zeit lässt einen Konflikt versiegen. Die Öffentlichkeit interessiert sich immer weniger für die Problematik und die Gegensätze werden weniger deutlich.
3. Durch gezielte Information kann der anfängliche klare Interessengegensatz verschleiert werden. Das Problem wird beispielsweise durch Beizug zusätzlicher Faktoren derart kompliziert, dass der Normalbürger nicht mehr durchblickt.

Bevor nun weitere Bedingungen, die sich auf eine Individualisierung günstig auswirken, diskutiert werden, soll auf dem Hintergrund des Individualisierungskonzeptes die Fragestellung dieser Arbeit, die Verarbeitung der Bildungsbiographie im Jugendalter, weiter ausgeführt werden.

Der Bildungsprozess wird hier vor allem unter dem Aspekt der Selektion betrachtet. Dem Bildungssystem fällt demnach die

wichtige Aufgabe zu, die Jugendlichen aufgrund ihres jeweiligen Bildungsstatus auf ihren späteren Platz in der Gesellschaft vorzubereiten. Man darf m.E. davon ausgehen, dass sich nicht alle Jugendlichen von Anfang an mit der Selektion des Bildungssystems abfinden. Insbesondere bei einem tiefen Bildungsstatus hat der Jugendliche allen Grund, sich gegen das Selektionssystem aufzulehnen. Es entsteht für diese Jugendlichen also ein Interessengegensatz. Wer aber vertritt die Interessen? Auf der einen Seite steht der Jugendliche, wer aber steht auf der anderen Seite? Der Lehrer? Die Schule? Die Schulbehörde, das Schulsystem oder die Gesellschaft? Aus soziologischer Sicht wird mit der Abstraktion der Bildungsinstitution operiert. Es ist aber klar, dass der Jugendliche mit einer solchen Abstraktion wenig anfangen kann.

Es handelt sich hier also um einen Konflikt, der als latent eingestuft werden muss, da es dem Jugendlichen nicht einmal klar ist, mit wem er denn seinen Konflikt austragen sollte. Ein solch latenter Konflikt kann aufgrund seiner Undurchsichtigkeit auch kaum an Aktualität gewinnen. Die erste Bedingung für eine Individualisierung, die fehlende Aktualität des Problems, ist somit erfüllt. Es gibt aber noch eine Reihe weiterer Faktoren, die die Individualisierung begünstigen. Zuerst soll der beschriebene Gegensatz als Konflikt zwischen Jugendlichen und Bildungsinstitution, anschliessend unter dem Aspekt des Konfliktes zwischen Jugendlichen und dem Schichtungssystem betrachtet werden.

Der bildungsmässig wenig erfolgreiche Jugendliche ist im Vergleich zur Bildungsinstitution extrem machtlos. Der Jugendliche wird nicht einmal als vollwertiges Gesellschaftsmitglied betrachtet. Neben diesem kulturellen Aspekt fehlt vor allem dem bildungsmässig wenig erfolgreichen Jugendlichen auch die soziale Kompetenz, um sich in einem Konfliktfall durchzusetzen. Die Jugendlichen verfügen zusätzlich über keine Organisation, die sich auf überindividueller Ebene für sie einsetzt. Auf der anderen Seite ist die Bildungsinstitution

voll legitimiert in ihrem Handeln. Es ist sicher nicht zufällig, dass das Bildungswesen bei uns ein hohes Mass an Verstaatlichung erreicht hat. Durch den öffentlichen Charakter der Bildung wird die Ausübung der Selektion bedeutend erleichtert. Die Selektionskriterien sind relativ universell und der Jugendliche hat kaum eine Möglichkeit, seinen Misserfolg auf den Lehrer oder die Schule abzuwälzen. Es bleibt ihm nicht anderes übrig, als den Misserfolg als eigene Leistungsschwäche zu interpretieren.

In der vorangegangenen Diskussion wurde nun die Bildungsinstitution als Partei bezeichnet, die am Konflikt beteiligt ist. Man kann aber den Konflikt auch als Konflikt zwischen dem Jugendlichen und dem Schichtungssystem bezeichnen. Die Selektionsfunktion der Bildung kann demnach als Teil des umfassenden Schichtungssystems betrachtet werden. Diese Sichtweise ist aber wenig wahrscheinlich, da die öffentliche Bildung vom Schichtungssystem abgespalten ist. Man könnte sagen, dass der Bereich Schichtung aufgeteilt ist in Bildungsschichtung und Berufsschichtung. Die Bildungsschichtung ist im Jugendalter relevant, die Berufsschichtung im Erwachsenenalter. Diese Spaltung begünstigt die Individualisierung, da es bei einem Teilkonflikt notwendig weniger direkt Betroffene gibt als bei einem Konflikt, der die Gesamtgesellschaft angeht.

Individualisierung kann als eine Form sozialer Kontrolle betrachtet werden, eine soziale Kontrolle aber, die nicht nur bei faktischer Verletzung öffentlicher Interessen wirksam wird, sondern schon bei einer potentiellen Verletzung auftritt (vgl. LEMENT, 1967, S. 57). Der bildungsschwache Jugendliche wird also schon allein wegen der Tatsache, dass sein tiefer Bildungsstatus zu sozialer Abweichung führen könnte, sozialer Kontrolle im Sinne der Individualisierung unterworfen.

Zusammenfassend kann die vorherige Diskussion in einem einfachen Modell dargestellt werden:

Die strukturelle Spannung, die aufgrund der hierarchischen Strukturierung der Gesellschaft entsteht (nach HEINTZ, 1969, S. 280 ff. Rangspannung), wird zum Teil in die Bildungsinstitution verlagert, indem diese Institution eine erste Selektion für die spätere Verortung vornimmt. Die Spannung, die nun durch diese Selektionsaufgabe in die Bildungsinstitution hineingetragen wird, kann durch die Individualisierung voll auf die beteiligten Jugendlichen abgewälzt werden.

Es bleibt jetzt noch die Frage, welche Auswirkungen die Individualisierung auf die betroffenen Jugendlichen hat. NIJHOF beschreibt in seiner Individualisierungstheorie lediglich, dass die Individualisierung ein gesellschaftliches in ein psychiatrisches Problem umwandeln könne. Obwohl hier nicht bestritten werden soll, dass bei gewissen Arten von Individualisierung psychiatrische Probleme entstehen können, wird hier davon ausgegangen, dass auch bildungsmässig schwache Jugendliche sich in der Regel durchaus zu normal funktionierenden Gesellschaftsmitgliedern entwickeln. Für die Frage der Auswirkung der Individualisierung kann also nicht auf NIJHOF zurückgegriffen werden. Stattdessen wird die Theorie der individuellen Zielverschiebung dargestellt.

7.2 Karriereverarbeitung und individuelle Zielverschiebung

In Kapitel 6 wurde die Verarbeitung der Bildungskarriere empirisch durchleuchtet. Dabei konnte klar gezeigt werden, dass neben dem Bildungsstatus auch der Karriereverlauf eine wichtige Rolle spielt. Diese Tatsache macht klar, dass der Jugendliche zusätzlich zur gesellschaftlichen Bewertung noch einen anderen, nicht vom Bildungsstatus, sondern vom Karriereverlauf determinierten Bewertungsmaßstab für seine eigene Bildungssituation anlegt. Es liegt nun auf der Hand, diesen

Sachverhalt durch die Existenz eines individuellen Bildungszieles zu erklären. Dieses Bildungsziel kommt jeweils aufgrund der individuellen Bildungskarriere zustande und das Realisieren dieses individuellen Zieles wird als Bewertungsmaßstab benutzt. Dieser Bewertungsmaßstab wird von SCHWARZER (1978, S. 121) mit dem Begriff der "subjektiven Erfolgsdefinition" wie folgt umschrieben:

"Man kann hier von einer charakteristischen Ereignisfolge sprechen, die folgende Merkmale aufweist: aufgrund der zuletzt erbrachten Leistung setzt man sich ein Anspruchsniveau, d.h., man strebt einen bestimmten Schwierigkeitsgrad bei der nächsten Aufgabe an; die Differenz zwischen der Höhe der erbrachten Leistung und der Höhe dieses neuen Ziels ist die Zieldiskrepanz; dann werden die neuen Aufgaben bearbeitet und das Resultat mit dem gesetzten Ziel verglichen; die Differenz zwischen Handlungsausgang und Anspruchsniveau ist die Zielerreichungsdiskrepanz; wenn sie positiv ist, wird das Leistungsergebnis als Erfolg, wenn sie negativ ist, als Misserfolg erlebt."

Für die Relevanz der subjektiven Erfolgsdefinition sprechen nicht nur die in dieser Arbeit präsentierten Resultate, sondern auch eine Reihe von weiteren Untersuchungen. So weist MÜLLER (1976, S. 45) nach, dass die Selbstbewertung eine wichtige Rolle spielt. Wenn ein Schüler sich als "guten" Schüler einstuft, rangiert er auf einer Streßskala signifikant tiefer als ein "schlechter" Schüler. BUCHMANN (1983 b, S. 119) bestätigt ebenfalls die Relevanz der individuellen Bewertung:

"Aus den Verteilungen (...) geht deutlich hervor, dass die subjektive Interpretation der schulischen Situation abweichendes Verhalten besser erklärt als objektive Karrierecharakteristika."

Einen weiteren Hinweis liefert FEND (1983, S. 256), indem er die subjektive Erfolgsdefinition als mögliche Ursache für die Diskrepanz der institutionellen Beurteilung (z.B. Schulnoten) und der individuellen Selbstbewertung ansieht.

Der Mechanismus der subjektiven Erfolgsdefinition ist schon recht lange bekannt. KRAPP (1978, S. 41) führt sie auf das Stimulus - Response - Modell, das von Skinner 1938 präsentiert wurde, zurück. SCHWARZER (1978, S. 121) nennt die subjektive Erfolgsdefinition "Verschiebungsgesetze des Anspruchsniveaus" und führt dieses Gesetz auf eine noch frühere Quelle, HOPPE 1931, zurück. Die subjektive Erfolgsdefinition ist nach SCHWARZER (1978, S. 121) die Folge eines ständigen Vergleichs zwischen erbrachter Leistung und erwünschter Leistung, wobei die erwünschte Leistung ständig der eigenen Leistungsfähigkeit angepasst wird.

MEYER (1984, S. 25 ff.) fasst verschiedene empirische Untersuchungen in diesem Bereich zusammen und kommt zum Schluss, dass die subjektive Fähigkeitseinschätzung umso realistischer wird, je stärker

1. die Einschätzung sich auf spezifische Tätigkeiten statt auf globale Begabungen bezieht;
2. durch regelmässigen Feedback ein Lernprozess stattfindet;
3. differenzierte soziale Vergleiche vorgenommen werden können;
4. das Bestreben nach Erhöhung des eigenen Selbstwertes gebremst ist.

Die schulische Situation ermöglicht demnach eine sehr realistische Selbsteinschätzung, da durch regelmässige Leistungskontrolle die ersten drei genannten Bedingungen voll erfüllt werden. Die vierte Bedingung wird dadurch erfüllt, dass eine zu hohe Einschätzung zwangsläufig bei der nächsten Leistungskontrolle zu Frustrationen führen muss und so keinen "psychischen Gewinn" bringt.

Auch die Tatsache, dass die hier benutzte Karriereverlaufsvariablen einen Einfluss auf die abhängigen Variablen haben, liefert einen Hinweis darauf, dass die subjektive Erfolgsdefinition relativ gut auf den objektiven Karriereverlauf zurückgeführt werden kann. Aus diesem Grund wird nachfolgend nicht mehr von einer subjektiven Erfolgsdefinition gesprochen, da dieser Begriff leicht missverstanden werden kann (man könnte meinen, die Erfolgsdefinition sei nicht objektivierbar). Stattdessen soll der Begriff der individuellen Zielverschiebung benutzt werden.

Im Anschluss an das vorangehende Kapitel kann nun die individuelle Zielverschiebung als gelungene Individualisierung interpretiert werden. Die Spannung, die vom Schichtungssystem in das Bildungssystem verlagert worden ist, wird den Jugendlichen weitergegeben. Diese Jugendlichen wiederum lösen diese Spannung durch individuelle Zielverschiebungen. Zu dieser Sichtweise führt aber z.B. auch die klassische Theorie der anomischen Spannung. MERTON (1968, S. 194) postuliert fünf mögliche Adaptationsmuster an eine anomische Spannung. Die anomische Spannung wird als Ziel - Mittel - Spannung aufgefasst, wobei das Ziel (Erlangen eines hohen Bildungsstatus) mit den vorhandenen Mitteln (Einsatz der individuellen Fähigkeiten im Bildungssystem) nicht erreicht werden kann. Die individuelle Zielverschiebung kann nach der Merton'schen Klassifizierung als Ritualismus bezeichnet werden. Die Mittel werden beibehalten und die Ziele werden neu definiert. Der Ritualismus ist m.E. die einzig mögliche Strategie, die dem Jugendlichen zur Reduktion seiner Ziel - Mittel - Spannung zur Verfügung steht. Die vier verbleibenden Adaptationsformen (Konformität, Innovation, Rückzug und Rebellion) sind nicht geeignet, die Ziel - Mittel - Spannung zu reduzieren. Konformität (Ziele und Mittel werden beibehalten) führt nicht zu Reduktion von Spannung und ist nach Merton der Ausdruck eines weitgehend spannungsfreien Zustandes. Innovation (Einsatz illegitimer Mittel) führt im Bildungswesen nicht zu Erfolg, da die Leistungskontrolle nicht ständig umgangen werden kann.

Rückzug (Verwerfen von Zielen und Mitteln) sowie Rebellion (Ziele und Mittel verwerfen und durch neue ersetzen) sind extreme Adaptationsformen, die z.B. in Form einer Drogensucht resp. Anschluss an eine Sekte durchaus vorkommen können, aber in einer Normalpopulation zur Ausnahme gehören. Es bleibt in der Regel also dem Individuum keine andere Möglichkeit, die Diskrepanz zwischen Leistungsziel und individuellen Fähigkeiten zu verringern, als eine Zielverschiebung vorzunehmen.

Einer ähnlichen Argumentation folgt COHEN (1966, S. 50), indem er als Grund für die individuelle Anpassung ans eigene Bildungsniveau den fehlenden Feedback auf die eigene Struktur sieht. Durch den fehlenden Feedback bleibt dem Individuum nur die Möglichkeit, sich durch Ritualismus anzupassen.

Die individuelle Zielverschiebung kann also sowohl als Folge der Individualisierung wie auch als Folge einer anomischen Spannung interpretiert werden. Es gibt aber noch einen weiteren Blickwinkel, aus dem die individuelle Zielverschiebung plausibel gemacht werden kann, nämlich die Theorie des value-stretch von RODMANN (1963). Bei der value-stretch - Theorie wird davon ausgegangen, dass die gesellschaftliche Wertskala abhängig vom eigenen Platz auf dieser Skala unterschiedlich wahrgenommen wird. Die Wertunterschiede zwischen sich selbst und dem nächsthöheren oder nächsttieferen Wert werden als verhältnismässig gross wahrgenommen. Die Wertunterschiede weiter oben oder weiter unten hingegen werden kaum wahrgenommen. Die Wertskala kann als Folge der subkulturellen Differenzierung aufgefasst werden. Die Werte oder Ziele werden nicht mehr gesamtgesellschaftlich wahrgenommen, sondern von der Subkultur aus, der man angehört. Im Jugendalter könnte man die Leistungsstufen im Bildungssystem als mögliche Subkulturen auffassen. Ein Gymnasiast nimmt demnach andere Bildungsziele wahr als ein Oberschüler. Die individuellen Zielverschiebungen können nun als logische Folge dieser Sichtweise interpretiert werden. Der value-stretch

Führt also nicht nur dazu, dass die gesamtgesellschaftliche Wertmessung durch eine subkulturelle ersetzt wird, sondern darüber hinaus auch zu einer individuellen Wertmessung.

Diese Sichtweise ist auch bei COLE u.a. (1964) zu finden. Diese Autoren gehen davon aus, dass eine anomische Spannung aus Stress - Reduktionsgründen zu einer Verbauung der strukturellen Sicht führen muss.

Eine ähnliche Position vertreten auch HEINTZ u.a. (1978). Sie meinen, dass beim Individuum aufgrund fehlender struktureller Chancen eine "Nahsicht" entsteht, d.h. nur das Segment der Struktur, in welchem man sich aufhält, überhaupt wahrgenommen wird. Erst wenn durch einen entsprechenden Aufstieg an die Grenze dieses Segmentes angestossen wird, erweitert sich die Sicht auf das umfassendere System und man kann dann von struktureller "Weitsicht" sprechen. In diesem Sinne kann die individuelle Zielverschiebung als Nahsicht interpretiert werden, die dann eine Folge geringer Bildungschancen ist.

Nach den vorangegangenen theoretischen Ausführungen werden nun die wichtigsten Resultate der empirischen Analyse von Kap. 6 nochmals unter dem Gesichtspunkt der individuellen Zielverschiebung interpretiert. Die abhängigen Variablen "Absetzung" und "Nichtigkeitsgefühle" werden beide als Folge einer Diskrepanz zwischen erbrachter Leistung und gestecktem Leistungsziel interpretiert. Die Reaktionen auf diese Diskrepanz sind aber offensichtlich recht verschieden. Aus der genannten Diskrepanz könnten zwei Schlüsse gezogen werden: entweder muss die erbrachte Leistung erhöht werden oder dann muss das Leistungsziel revidiert werden. Diese beiden Reaktionen schliessen sich allerdings gegenseitig nicht aus. Es gibt durchaus die Möglichkeit, gleichzeitig eine Zielverschiebung vorzunehmen und einen höheren Leistungseinsatz zu zeigen.

Die Absetzung wird als Folge einer Zielverschiebung interpretiert. Diese Verschiebung hat eine kritische Einstellung zur Folge, da das Individuum es als ungerecht empfindet, sich mit einem tieferen Bildungsstatus abfinden zu müssen. Diese Reaktion verschwindet aber, wie nachher zu zeigen sein wird, nach einiger Zeit.

Die Nichtigkeit wird als Ausdruck eines Leistungsstressses interpretiert, da die erbrachte Leistung erhöht werden muss, um die gesteckten Leistungsziele zu erreichen. Die erhoffte höhere Leistungsfähigkeit erzeugt eine innerpsychische Spannung. Ein Ausdruck dieser Spannung ist die Unsicherheit bezüglich sich selbst und bezüglich seiner Beziehungen mit der Umwelt.

Nachfolgend wird das theoretisch interessanteste Ergebnis der empirischen Analyse noch einmal wiederholt, nämlich die Variablen Absetzung und Nichtigkeitsgefühle in Abhängigkeit der drei verschiedenen absteigenden Bildungskarrieren. Der Übersichtlichkeit wegen werden nur noch die Prozentdifferenzen zwischen erwarteter und realer Verteilung dargestellt.

Tabelle 43: Absetzung und Nichtigkeitsgefühle nach Karriereverlauf (nur Absteiger), kontrolliert nach Bildungsstatus, Geschlecht und Herkunftsschicht (vgl. Tabellen 31,32,39 und 40)

	Normalkarriere anschliessend Abstieg	Abstieg anschliessend Normalkarriere	Doppelter Abstieg
Absetzung			
Erste Befragung	+13 %	-10 %	-3 %
Absetzung			
Zweite Befragung	+13 %	-3 %	-3 %
Nichtigkeits- gefühle			
Erste Befragung	-12 %	-11 %	+2 %
Nichtigkeits- gefühle			
Zweite Befragung	+4 %	-12 %	-3 %

Das Durchlaufen einer Normalkarriere mit anschliessendem Abstieg erzwingt eine Zielverschiebung, die eine erhöhte Absetzung zur Folge hat. Während der Erstbefragung, als die Jugendlichen noch die Oberstufe besuchten, führt diese Zielverschiebung zu einem Nachlassen des Leistungsdruckes, da die

mit dem Abstieg einhergehende Repetition oder Zurückversetzung in eine tiefere Leistungstufe zu bedeutend weniger Leistungsanforderungen führt. Die Nichtigkeitsgefühle sind denn auch relativ wenig verbreitet. Bei der Zweitbefragung hingegen führt die Zielverschiebung nicht zu einer Reduktion der Nichtigkeitsgefühle, da der Jugendliche in ein neues Ausbildungsfeld eintritt mit anderem Anforderungsprofil. Der Leistungsdruck nimmt deshalb trotz Abstieg nicht ab.

Der Abstieg mit anschliessender Normalkarriere sieht nun ganz anders aus. Die vorher notwendig gewordene Zielverschiebung ist verarbeitet, sodass keine erhöhte Absetzung mehr vorliegt. Im Gegenteil, die Absetzung erreicht tiefere Werte, als erwartet werden müsste. Die Zielverschiebung führt aber auch zu tieferen Nichtigkeitswerten. Offenbar hat die Zielverschiebung auch längerfristig ein Nachlassen des Leistungsdruckes zur Folge. Diese Tatsache kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Zielverschiebung über das notwendige Mass hinaus geht.

Bei den Doppelabsteigern wird erst recht klar, dass die Zielverschiebung beim ersten Abstieg eine substantielle Zurücknahme des Leistungszieles zur Folge hatte. Der zweite Abstieg liegt - den abhängigen Variablen nach zu urteilen - durchaus im Bereich des ursprünglichen Leistungszieles. Es gibt nämlich weder ein Ansteigen noch ein Absinken der Nichtigkeitsgefühle. Offenbar besteht die Tendenz, bei einem Misserfolg seine Ziele so tief anzusetzen, dass ein zweiter Misserfolg subjektiv als normal betrachtet werden kann. Für dieses Verhalten gibt es eine einfache Erklärung. Das Mass der Zielverschiebung entspricht der Prognose, die in unserem Bildungssystem für Repetenten gilt, nämlich dass eine Repetition eine Leistungsschwäche aufdeckt, die auch später wieder zu Bildungsmisserfolgen führen muss (vgl. Kap. 4.2).

Am Schluss dieses Kapitels sei nochmals erwähnt, dass das Datenmaterial nicht auf die hier behandelte Problematik hin zugeschnitten ist. Die zwei Befragungen fanden nicht unmittelbar nach einem bildungsbiographischen Abstieg statt. Wichtige Variablen wie die subjektive Bewertung der eigenen Bildungskarriere sowie der Bildungsziele fehlen. Zudem hat die Bildungsinstitution nach WELLENDORF (1970, S. 131 ff.) und KOHLI (1980, S. 304) die Eigenschaft, die Verarbeitung von Misserfolgen zu erleichtern, indem durch regelmässige Leistungskontrollen sich der Jugendliche schon rechtzeitig auf den sich abzeichnenden Misserfolg vorbereiten kann. Durch die so erreichte zeitliche Dehnung der Verarbeitungsphase wird es natürlich schwieriger, die Verarbeitung empirisch nachzuzeichnen. Dennoch konnte gezeigt werden, dass einiges dafür spricht, dass die Jugendlichen ihre Bildungserfolge weniger mit gesellschaftlichen Maßstäben als mit individuellen, aufgrund der eigenen Bildungskarriere festgesetzten Maßstäben messen. Obwohl, wie gesagt, einiges dafür spricht, dass individuelle Bewertungskriterien zur Anwendung gelangen, darf die empirische Analyse im strengen Sinn nicht als Beleg für das Konzept der individuellen Zielverschiebung aufgefasst werden. Es handelt sich hier eher um einen - in juristischen Termini ausgedrückt - "Indizien-Prozess".

Eine weitere Einschränkung ist die Tatsache, dass Daten einer Kohorten - Befragung analysiert werden. Die befragten Jugendlichen haben alle das gleiche Geburtsjahr und unterliegen somit den gleichen historischen Bedingungen. Ob z.B. ein anderer Konjunkturverlauf während der Bildungszeit zu den gleichen Resultaten führen würde, kann hier nicht beantwortet werden (vgl. dazu z.B. ELDER, 1981; LAYER, 1981).

7.3 Karriereverlauf und Identitätsaufbau

Die Ergebnisse der beiden vorangehenden Subkapitel können wie folgt kurz zusammengefasst werden: Durch die im Bildungssystem wirksame Individualisierung im Sinne Nijhofs (vgl. Kap. 7.1) wird der Jugendliche gezwungen, seine Misserfolge innerpsychisch zu verarbeiten. Diese Verarbeitung erfolgt durch eine individuelle Zielverschiebung. In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass die individuelle Zielverschiebung ihren Niederschlag in der Identität findet und somit einen nachhaltigen Einfluss ausübt.

Das hier zu präsentierende Identitätskonzept kann auf GOFFMAN (1963) zurückgeführt werden. Da aber die Arbeit von Goffman vor allem in begrifflicher Hinsicht schwieriger zugänglich ist als die spätere, in der Tradition Goffman's stehende Arbeit von KRAPPMANN (1982⁶), wird auf diese letzte zurückgegriffen. KRAPPMANN (a.a.O., S. 9) beschreibt Identität wie folgt:

"Eine gelungene Identitätsbildung ordnet die sozialen Beteiligungen des Individuums aus der Perspektive der gegenwärtigen Handlungssituation zu einer Biographie, die einen Zusammenhang, wenngleich nicht notwendigerweise eine konsistente Abfolge zwischen den Ereignissen im Leben der Betroffenen herstellt."

Spezifisch auf die Verarbeitung der Bildungskarriere angewendet heisst das obige Zitat: Die Bildungskarriere als wichtiges Ereignis im Leben der Betroffenen wird aufgrund der aktuellen Situation interpretiert und findet ihren Niederschlag in einer subjektiven Bildungsbiographie, die als Teil der Identität aufgefasst werden kann.

Die Identität hat eine gewisse Dauerhaftigkeit, wird aber auch laufend modifiziert und ergänzt. Die Identität kommt in

jeder sozialen Interaktion zum Ausdruck, indem einerseits die Einzigartigkeit und andererseits die Gleichartigkeit der Interaktionspartner betont wird. Nur wenn eine richtige Balance gefunden wird zwischen der Selbstdarstellung und dem Eingehen auf die Erwartungen des Interaktionspartners, ist eine befriedigende Interaktion möglich. Goffmann nimmt in der Identität eine analytische Trennung vor, um diese zwei Komponenten zu beschreiben. Die Betonung der Einzigartigkeit ist demnach eine Folge der **personalen Identität**, die Gleichartigkeit einer Folge der **sozialen Identität**. Vorerst wird die personale Identität diskutiert.

7.3.1 Die personale Identität

Die personale Identität wird nicht vom Individuum frei erfunden, sondern weitgehend von der Gesellschaft zugeschrieben aufgrund der je individuell durchlaufenen Geschichte. Mit der Konstruktion der personalen Identität werden also auch die zur Lebensgeschichte gehörenden gesellschaftlichen Bewertungen miteinbezogen. WELLENDORF (1979, S. 128) meint in bezug auf die Bildungskarriere:

"Die einzelnen Schüler lernen sich selbst (und die anderen) im Hinblick auf diese vorgezeichnete Karriere interpretieren und werden auf der anderen Seite von den erwachsenen Repräsentanten des Systems gemäss den institutionellen Karrieremustern typisiert (...). Als durchlebte und internalisierte werden die objektiven Karrieremuster ein Aspekt der persönlichen Identität."

Wellendorf tönt im obigen Zitat schon an, dass die personale Identität nicht nur eine Vergangenheitsinterpretation enthält, sondern auch in Form der "vorgezeichneten Karriere" eine Prognose für die Zukunft enthält.

Auch nach KRAPPMANN (1982⁶, S. 76) enthält die personale Identität eine Zukunftsprognose:

"Zugleich wird in ihr (der personalen Identität, Anm. d.V.) Kontinuität unterstellt, da sie voraussetzt, dass die Ereignisse im Laufe eines Lebens zu einer Lebensgeschichte integriert werden können, in der frühere Vorkommnisse und Erfahrungen spätere beeinflusst haben und beeinflussen werden."

Die personale Identität als sozial vermittelte Interpretation der Lebensgeschichte enthält also durch die angestrebte Kontinuität des Lebenslaufes neben der Vergangenheitsinterpretation auch eine Prognose für den weiteren Verlauf der Biographie. Diese nun in der personalen Identität enthaltene Prognose deckt sich mit dem im vorangegangenen Kapitel eingeführten Konzept der individuellen Zielverschiebung. Die individuellen Ziele können als in der personalen Identität enthaltene Prognose über den weiteren Bildungsverlauf aufgefasst werden. Bei jedem bildungsbiographischen Schritt wird die Prognose, oder anders gesagt, das individuelle Ziel neu festgelegt. Dieser Prozess wird sozial vermittelt, d.h. in Interaktion mit der Umwelt.

Das Konzept der personalen Identität vermag nicht nur die aufgrund der empirischen Resultate postulierten individuellen Bildungsziele zu erklären, sondern kann auch beigezogen werden, um die in Tabelle 6 und 16 gefundenen negativen Bildungsprognosen von Repetenten zu erklären. Es handelt sich hier um eine "self-fulfilling prophecy". Die in der personalen Identität enthaltenen Prognosen üben auf das Individuum einen Druck aus, sich der Prognose entsprechend zu verhalten. Das Individuum hat ja die gesellschaftliche Prognose in der Form der personalen Identität verinnerlicht. Es ist selber davon überzeugt, dass seine soziale Umwelt recht hat: gewisse

Bildungsziele sind für ihn unerreichbar. Es findet also eine Verstärkung statt, indem die Umwelt sich in der Einschätzung der Möglichkeiten des Individuums durch die Übernahme dieser Einschätzung bestätigt. Diese Verstärkung macht es dem Individuum schwer, sich den gesellschaftlichen Prognosen zu entziehen: die Prognose wird zu einer "self-fulfilling prophecy".

7.3.2 Die soziale Identität

Nach GOFFMAN fließt neben dieser vorher diskutierten sozial vermittelten personalen Identität noch eine weitere Komponente in die Identität ein. Sie wird als **soziale Identität** bezeichnet und kann als Verinnerlichung der sozialen Erwartung, die an das Individuum herangetragen wird, aufgefasst werden. KRAPPMANN (1982⁶, S. 73) spricht in diesem Zusammenhang von Identitätsnormen. Die soziale Identität ist also eine subjektive Interpretation der Erwartungen der Interaktionspartner. SCHÜTZE (1981, S. 68 f.) spricht von einer "trimodalen Erwartungsstruktur": "ich erwarte", "Ich erwarte, dass die Interaktionspartner erwarten", "Ich erwarte, die Interaktionspartner werden erwarten, ich werde erwarten".

Die in der sozialen Identität enthaltenen Erwartungen führen aber nicht dazu, dass das Individuum sich ganz den Erwartungen des Interaktionspartners anpasst. Das Individuum kann nicht in allen Hinsichten den Normalitätsvorstellungen des Gegenübers entsprechen, vor allem nicht, weil mit wechselnden Interaktionspartnern auch die Normalitätsvorstellungen ändern. Dieses Problem wird nach Goffmann gelöst durch die Übernahme einer Schein - Normalität ("phantom-normalcy"). Diese Schein-Normalität ermöglicht es in verschiedenen Interaktionen, trotz verschiedener Erwartungen als ein und dieselbe Person erkennbar zu sein. Diese Leistung erbringt das Individuum, indem es über die Interaktionssituation hinaus

einen Bezug zu seinen anderen Rollen herstellt, um so klar zu machen, dass es die an ihn momentan gestellten Erwartungen nicht voll erfüllen kann. Die Schein-Normalität bezieht sich also auf die horizontale Zeitdimension, d.h., es wird so die gleichzeitige Beteiligung an verschiedenen Interaktionssystemen bewältigt. Die vertikale Zeitdimension wird mit dem Begriff der vorher diskutierten personalen Identität abgedeckt. Hier werden die im Laufe der Zeit erfolgten Interaktionen in einer Biographie miteinander in Beziehung gesetzt. Es treten aber ähnliche Probleme auf wie bei der sozialen Identität: es ist nicht möglich, die Einzigartigkeit des Individuums voll zu betonen, da sonst keine Wandlungsfähigkeit mehr signalisiert wird. Das Individuum muss seine personale Identität so darstellen, dass es einerseits eine Konstanz im Sinne einer voraussagbaren Biographie und andererseits eine Flexibilität im Sinne einer Aufnahmefähigkeit neuer Erfahrungen betont. Zudem ist die personale Identität als sozial vermittelte Biographieinterpretation in ihrer Einzigartigkeit stark eingeschränkt, da die Interpretation normativ geregelt ist. Einzigartig ist höchstens die Kombination der Lebensereignisse.

HABERMAS schlägt deshalb in unveröffentlicht gebliebenen Notizen vor, in Analogie zur "phantom normalcy" den Begriff der "phantom uniqueness" einzuführen (siehe KRAPPMANN, 1982⁶, S. 77), um so klar zu stellen, dass auch bei der Darstellung der personalen Identität es sich um eine "als ob"-Darstellung handelt. Wird bei der "phantom normalcy" interagiert, als ob das Individuum voll der Normalität entspricht, so wird bei der "phantom uniqueness" interagiert, als ob das Individuum einzigartig wäre. Die eigentliche Leistung der Identität besteht nun darin, eine Balance zwischen "phantom normalcy" und "phantom uniqueness" herzustellen. Die "phantom normalcy" liefert sozusagen den gemeinsamen Code, der für eine Interaktion notwendig ist. Ohne diese "phantom normalcy" gäbe es

Verständigungsprobleme. Wenn es aber nur die "phantom normalcy" gibt, verliert eine Interaktion ihren Sinn, da bei fehlender "uniqueness" keine eigene Position mehr eingenommen wird. Die Identität stellt also einen Kompromiss zwischen Normalität und Einzigartigkeit dar, sodass einerseits eine Verständigungsbasis vorhanden ist und andererseits ein eigenständiges Individuum erkennbar wird.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bildungskarriere einen substantiellen Teil der Identität ausmacht. Vorher wurde ausführlich auf die vertikale Zeitdimension, d.h. auf die personale Identität eingegangen. So konnte z.B. gezeigt werden, dass das Konzept der personalen Identität gut mit dem Konzept der individuellen Zielverschiebung in Zusammenhang gebracht werden kann und dass die personale Identität das beobachtete lange Nachwirken von Repetitionen gut erklärt.

Welche Schlüsse können aber aus dem Konzept der sozialen Identität in Bezug auf die Bildungskarriere gezogen werden? Die horizontale Zeitdimension, d.h. das gleichzeitige Teilnehmen an verschiedenen Interaktionen wirft das Problem auf, trotz verschiedener Interaktionspartner eine Schein-Normalität zu bewahren. Eine wichtige Strategie besteht darin - wie vorher diskutiert wurde - durch Bezugnahme auf die verschiedenen Rollen diese Schein-Normalität dem Interaktionspartner einsichtig zu machen. Da der Bildungsstatus im Jugendalter die auszuübenden Rollen weitgehend determiniert, ist zu erwarten, dass in einer Interaktion häufig auf den Bildungsstatus Bezug genommen wird. Die "phantom normalcy" ist also dafür verantwortlich, dass der Jugendliche immer wieder mit seinem Bildungsstatus konfrontiert wird und auch in auserschulischen Feldern sich auf das Interaktionsfeld Schule beziehen muss. Das Identitätskonzept zeigt also klar, dass dem Jugendlichen keine Gelegenheit geboten wird, seinem Bildungsschicksal zu entrinnen.

Es zeigen sich also gewisse Parallelen zwischen dem hier vorgestellten Identitätskonzept und dem in Kapitel 7.1 präsentierten Individualisierungskonzept, indem in beiden Konzepten eine innerpsychische Verarbeitung der Bildungserfolge bzw. -misserfolge postuliert wird. Der Unterschied zwischen beiden Konzepten besteht darin, dass die Individualisierung erklärt, warum die Bildungskarriere innerpsychisch verarbeitet wird und die Identität erklärt, wie diese Verarbeitung stattfindet. In diesem Sinn ergänzen sich die beiden Konzepte nahezu ideal.

7.4 Karriereverarbeitung und individualisierter Ritus

Zum Abschluss der theoretischen Ausführungen soll nun noch gezeigt werden, dass der in Kapitel 4.5 eingeführte Begriff des "individualisierten Ritus" sowohl mit dem Individualisierungskonzept als auch mit dem Identitätskonzept in Verbindung gebracht werden kann. Der Begriff des individualisierten Ritus wurde eingeführt, um den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter in unserer Gesellschaft zu beschreiben. Dieser Übergang wurde von einigen Autoren als "ungeregelt" bezeichnet, da die "grössere psychologische Differenzierung und Individualisierung des modernen Menschen" (BROCHER et al., 1970, S. 137) Riten, wie sie die sogenannten primitiven Gesellschaften kennen, nicht zulässt. Hier wird nun die Meinung vertreten, dass dieser Übergang durchaus geregelt ist. Das Durchlaufen der Bildungsstationen wird hier als Ersatz für den Ritus der "Primitiven" betrachtet. Durch die verschiedenen Leistungstufen, die das Bildungssystem aufweist, bekommt die Bildungsbiographie einen individuellen Charakter, sodass sich auch der Ritus individuell gestaltet. Diese individuelle Gestaltung wird vom Individuum in der Form seiner personalen Identität internalisiert. Der Prozess ist normativ geregelt, d.h., das Individuum baut seine personale

Identität nicht freiwillig, nach eigener Interpretation auf, sondern wird durch die Interaktion mit seiner sozialen Umwelt gezwungen, die Interpretation dieser Umwelt zu übernehmen. Der Ausgang des individualisierten Ritus ist also eine sozial vermittelte Identität, die individuellen Charakter aufweist und lebenslänglich nachwirkt.

Auf der makrosoziologischen Ebene kann der individualisierte Ritus als Prozess betrachtet werden, durch welchen die durch die Schichtung entstandene Spannung auf das Individuum abgewälzt wird. Um diesen Prozess zu beschreiben, führte NIJHOF (1983³) den Begriff der "Individualisierung" ein.

Der Rituscharakter der Bildungskarriere kommt dadurch zum Ausdruck, dass sich die Bildungskarriere symbolisch auf das Erwachsenenalter bezieht: der aufgrund der Bildungserfolge antizipierte Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie wird als Teil der personalen Identität internalisiert. Der individualisierte Ritus hat also zur Folge, dass jedes Individuum nach Durchlaufen dieser Rituale seinen Platz in der Gesellschaft kennt und bereit ist, entsprechende Rechte und Pflichten zu übernehmen. Auf diese Art findet die hierarchische Struktur der Gesellschaft ihr Gegenstück im Individuum. Diese Internalisierung der gesellschaftlichen Struktur erklärt auch, warum in unserer Gesellschaft kaum Verteilungskämpfe auftreten und warum die unterprivilegierten Schichten die hierarchische Struktur nicht in Frage stellen.

8. SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Arbeit könnte in einem Satz wie folgt zusammengefasst werden:

Die hierarchische Struktur der Gesellschaft findet ihren Niederschlag in einem in Leistungsstufen aufgeteilten Bildungssystem, das sich in den Jugendlichen in einer ihren Leistungen entsprechenden Identität niederschlägt, die es ihnen ermöglicht, sich als Erwachsene nahtlos in die hierarchische Struktur einzufügen.

Diese Darstellung ist auf den ersten Blick recht harmonisch: Die Gesellschaft bereitet ihre Gesellschaftsmitglieder so gut vor, dass ein reibungsloses Weiterfunktionieren dieser Gesellschaft gewährleistet ist.

Etwas weniger harmonisch beschreibt HABERMAS (1973, S. 132) diesen Sachverhalt:

"Alle Klassengesellschaften müssen, weil ihre Reproduktion auf der privilegierten Aneignung des gesellschaftlich produzierten Reichtums beruht, das Problem lösen: das soziale Mehrprodukt ungleich und doch legitim zu verteilen (LENSKI, 1966, S. 43 ff.). Sie lösen es durch strukturelle Gewalt, also dadurch, dass die asymmetrische Verteilung von legitimen Chancen der Bedürfnisbefriedigung in einem Normensystem festgeschrieben wird, welches Nachahmung findet."

Das vorher aus der Perspektive der Gesamtgesellschaft geschilderte harmonische Modell bekommt nun nach Habermas aus der Perspektive des Individuums einen repressiven Charakter, indem das Individuum der strukturellen Gewalt oder in Termini dieser Arbeit der Individualisierung im Sinne Nijhofs (vgl. Kap. 7.1) unterliegt. Es kann dann auch zurecht gefragt werden, ob die gesellschaftliche Lösung des Schichtungsproblems auch für alle beteiligten Gesellschaftsmitglieder optimal ist.

Es soll hier nicht auf die hierarchische Struktur der Gesellschaft eingegangen werden. Sie scheint unumgänglich zu sein, ist es doch noch keiner Gesellschaft gelungen, ohne Hierarchie auszukommen (siehe z.B. DAVIS u.a., 1967, S. 47: "No society is classless or unstratified."). Es könnte also höchstens die Frage gestellt werden, ob das Mass an Ungleichheit richtig sei. Diese Frage muss aber im Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert bleiben.

Es bleibt deshalb nur zu diskutieren, ob die für die Erhaltung der gesellschaftlichen Struktur gut ausgestattete Bildungsinstitution auch für die beteiligten Gesellschaftsmitglieder optimal ist. Gemeint wird hier nicht die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten - sie ist nicht Gegenstand dieser Arbeit - sondern die Selektionsfunktion des Bildungssystems.

Das Bildungssystem erreicht einen immer höheren Differenzierungsgrad. Es sei nur z.B. an die Oberstufenreform von 1959 im Kanton Zürich und die 1980 eingeführten BIGA-Anlehren erinnert. Die erweiterte Auffächerung wird jeweils als eine optimal an die verschiedenen Leistungsfähigkeiten der Jugendlichen angepasste Neuerung angepriesen. Dies wird hier nicht bestritten, sondern es soll lediglich auf einen negativen Aspekt dieser Entwicklung hingewiesen werden. Der Jugendliche baut durch die sehr früh einsetzende Aufspaltung in Leistungsstufen eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende Identität auf, die für die Entfaltung seiner Persönlichkeit höchst hinderlich ist, da mit der sozial vermittelten Identität auch das von der Gesellschaft für die entsprechende Leistungsstufe vorgesehene relativ enge Spektrum von Entwicklungsmöglichkeiten internalisiert wird. Man könnte sagen, dass der Orientierungshorizont institutionell verengt wird. Obwohl diese Verengung des Orientierungshorizontes gesellschaftlich durchaus Vorteile haben kann im Sinne einer Absorption von Schichtungsspannung, soll hier nicht unterstellt

werden, dass diese Verengung bewusst herbeigeführt werde. (NIJHOF (1983³, S. 134) meint in diesem Zusammenhang, dass nur Dank der Tatsache, dass soziales Verhalten meist nicht bewusst geplant wird, die Soziologie überhaupt ihre Existenzberechtigung habe.)

Um den Jugendlichen einen möglichst grossen Entfaltungsraum zu bieten, sollte m.E. das Rad zurückgedreht werden. Die Anzahl der Leistungsstufen sollte reduziert werden und die Leistungsfächerung möglichst spät einsetzen.

SCHMID (1982) kommt aufgrund der "Winterthurer Studie" zu ähnlichen Forderungen. In dieser Studie wurde festgestellt, dass etwa ein Drittel der 11-Jährigen in Winterthur eine schulische Massnahme im Sinne einer verspäteten Einschulung, einer Repetition oder eines Aufenthaltes in einer Sonderschule erfahren haben. Daraus wird der Schluss gezogen, dass zur Zeit in der Schule ein ungeheuer starker Leistungsdruck ausgeübt wird. Aus diesem Grund fordert SCHMID (1982, S. 1666) "ungeteilte Schulen von neun bis zehn Jahren oder länger".

Neben der geringeren vertikalen Differenzierung, d.h. weniger Leistungsstufen, sollte auch eine geringere horizontale Differenzierung, d.h. weniger Spezialisierung, angestrebt werden. Die Entwicklung der Lehrberufe in der Schweiz (siehe WETTSTEIN u.a., 1985, S. 160 ff.) zeigt, dass die ausserordentlich starke Spezialisierung auch im letzten Dezennium nicht abgenommen hat. Dies führt z.B. dazu, dass 1981 in 49 BIGA anerkannten Lehrberufen in der ganzen Schweiz weniger als 10 Lehrverträge, in 29 Berufen kein einziger abgeschlossen wurde. Der Arbeitsmarktwert solcher Lehrabschlüsse ist natürlich recht zweifelhaft. Die Frage der horizontalen Differenzierung gehört jedoch nicht in den Rahmen dieser Arbeit und wird deshalb auch nicht weiter aufgeführt.

Nachfolgend wird versucht, die Folgen einer Reduktion der vertikalen Differenzierung aufzuzeichnen. Dazu wird zunächst die Frage der individuellen Motivation aufgeworfen. Anschließend wird die Verlagerung eines Teiles der Selektionsfunktion in die Arbeitswelt diskutiert.

Auf den ersten Blick könnte vermutet werden, dass eine Reduktion der Anzahl Leistungsstufen demotivierend wird, da eine wichtige Funktion der Schichtung die individuelle Motivierung ist (vgl. DAVIS u.a., 1976, S. 47). Bei näherer Betrachtung hält diese Vermutung jedoch nicht stand. Im Gegenteil: eine vollzogene Schichtung wirkt demotivierend, die noch offenen Bildungs- oder Berufschancen hingegen haben eher eine motivierende Wirkung. Diese Meinung vertritt auch HOPPER (1975, s. 64 ff.), indem er es als ein strukturelles Dilemma betrachtet, dass einerseits eine Leistungsmotivation (d.h. möglichst langes Offenhalten von Berufsoptionen) angestrebt wird und andererseits eine Selektionsfunktion (d.h. eine Einschränkung der Berufsoptionen) ausgeübt wird. Eine Reduktion der Anzahl Leistungsstufen kann also durchaus die individuelle Motivation stärken. Durch eine Reduktion der Anzahl Leistungsstufen sowie durch eine später in der Bildungsbiographie stattfindende Auffächerung könnte der Jugendliche eine personale Identität aufbauen, die weniger stark auf ein kleines Segment der beruflichen Hierarchie ausgerichtet ist. Dies hätte zur Folge, dass die Selektionsfunktion der Bildung nur noch zum Teil ausgeübt und ein Teil der Selektion in die Arbeitswelt verlagert würde. Da aber die Arbeitswelt kulturell weniger legitimiert ist als die Bildungsinstitution, müsste mit vermehrten Auseinandersetzungen in den Betrieben und Verwaltungen gerechnet werden. HABERMAS (1973, S. 132) schreibt in diesem Zusammenhang:

"Sobald jedoch der Glaube an die Legitimität einer bestehenden Ordnung schwindet, wird die im Institutionensystem eingelassene latente Gewalt freigesetzt

entweder als manifeste Gewalt (was nur temporär möglich ist) oder in Form einer Erweiterung der Partizipationsspielräume, womit sich auch der Verteilungsschlüssel für Chancen legitimer Bedürfnisbefriedigung, d.h. der Repressionsgrad der Herrschaft verändert."

Nach TREICHLER (1981, S. 100) sind sich auch die Akteure der Arbeitswelt darüber im klaren, dass eine Verlagerung der Selektionsfunktion aus der Bildungsinstitution in die Arbeitswelt selbst nicht in ihrem Interesse ist. Trotz Überangebot an schulisch gut qualifiziertem Personal wird nach wie vor lediglich nach formalem Bildungsstatus und kaum nach betriebsinternen Kriterien wie z.B. Loyalität rekrutiert.

Es wäre nun m.E. kurzsichtig zu meinen, dass eine Auseinandersetzung im Arbeitsbereich nur negative Folgen für die Gesamtgesellschaft hat. Eine Auseinandersetzung bietet immer auch Entwicklungsmöglichkeiten. Die im Rahmen der neuen technischen Möglichkeiten entstandene strukturelle Wandlung im Produktionsbereich wird stark gehemmt durch die horizontale und vertikale Spezialisierung im Bildungssystem. Die hier geforderte geringere Spezialisierung könnte also sowohl der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen wie auch der Entwicklung des produktiven Sektors zugute kommen.

Am Schluss dieses Kapitels soll noch auf eine Forschungslücke aufmerksam gemacht werden. Die Literatur über Adoleszenzkrise und Identitätsaufbau (siehe z.B. DOEBERT u.a., 1975, DOEBERT u.a., 1980² und KRAPPMANN, 1982⁶) negiert weitgehend den Aspekt der Internalisierung des späteren Platzes in der hierarchischen Struktur der Gesellschaft während der Adoleszenzkrise. Durch das Auffüllen dieser Lücke könnte ein substantieller Beitrag zum besseren Verständnis der Gesellschaft geleistet werden. Die hier präsentierte Arbeit versucht zwar, in diese Lücke etwas vorzustossen, kann aber nur als erster Versuch gelten. Es ist zu hoffen, dass weitere Arbeiten in diesem Bereich folgen.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- ADORNO, T.W. (1973): Studien zum autoritären Charakter,
Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- ALEXANDER, F. (1948): Educative Influence of Personality
Factors in the Environment, in: KLUCKHOHN; C. und
MURRAY, H.A. (Hg.): Personality in Nature, Society,
and Culture, New York: Knopf
- ALLERBECK, K. und ROSENMAYR, L. (1976): Einführung in die
Jugendsoziologie, Heidelberg: Quelle & Meyer
- AMOS, J. (1985): Valeur scolaire et stratification socio-
professionnelle, in: Schweizerische Zeitschrift für
Soziologie, 11 (1985), s. 253-264
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG (1980): Leistung und Versagen.
Alltagstheorien von Schülern und Lehrern, München:
Juventa
- ARIES, P. (1976): Geschichte der Kindheit, München: Hansen
- BECKER, H.S. (1964): The other Side, Perspective on Deviance,
New York: The free Press
- BECKER, H.S. (1967): Whose Side are we on? in: Social
Problems, 14 (1967), S. 239-247
- BERNATH, W., LOEHRER, E. und WIRTHENSOHN, M. (1980): Die
Schul- und Berufslaufbahnen 18-jähriger Zürcher
Jugendlicher. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse,
Zürich: Pädagogische Abt. der Erziehungsdirektion
und Abt. Angewandte Psychologie der Universität.

- BETTELHEIM, B. (1954): Symbolic Wounds. Puberty Rites and the Envious Male, New York: Collier
- BETTELHEIM, B. und JANOWITZ, M. (1975): Social Change and Prejudice, including Dynamics of Prejudice, New York: The Free Press
- BLANCPAIN, R., ZEUGIN, P. und HÄUSELMANN, E. (1983): Erwachsen werden, Bern und Stuttgart: Haupt
- BOLTE, K.M. und RECKER, H. (1976²): Vertikale Mobilität, in: KOENIG, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 5, Stuttgart: Enke
- BORNSCHIER, V. (1984): Zur sozialen Schichtung in der Schweiz, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 10 (1984), S. 647-688
- BOTTOMORE, T.B., BOLTE, K.M., RECKER, H. und HORSTMANN, K. (1976²): Soziale Schichtung und Mobilität, in: KOENIG, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 5, Stuttgart: Enke .
- BROCKER, T. und ECKENBERG, D. (1970): Zur psychoanalytischen Theorie des Jugendalters, in: NEIDHARDT, F. u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München: Juventa
- BUCHMANN, M. (1983 a): Konformität und Abweichung im Jugendalter, Diessenhofen: Rüegger
- BUCHMANN, M. (1983 b): Biographischer Verlauf, subjektive Interpretation und Handlungsorientierungen Jugendlicher, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 9 (1983), S. 111-126

- BUCHMANN, M. und GURNY, R. (1984): Wenn Subjektivität zu Subjektivismus wird ... Methodische Probleme der neueren Biographieforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 36 (1984), S. 773-782
- BUJOCK-HOHENAUER, E., FURTNER-KALLMUENER, H. und KRAUTER, A. (1981): Soziale Beziehungen in der Schule unter dem Einfluss zunehmender Leistungserwartung und Auslese, in: HORNSTEIN, W. (Hg.): Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen, München: Deutsches Jugendinstitut
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (Hg.) (verschiedene Jahrgänge): Statistisches Jahrbuch der Schweiz, Basel: Birkhäuser
- COHEN, A.K. (1966): Deviance and Control, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- COLE, S. (1975): The Growth of Scientific Knowledge. Theories of Deviance as a Case Study, in: COSER, L.A. (Hg.): The Idea of Social Structure, New York: Harcourt Brace Jovanovich
- COLE, S. und ZUCKERMAN, H. (1964): Inventory of Empirical and Theoretical Studies of Anomie, in: CLINARD, M.B. (Hg.): Anomie and Deviant Behavior, New York: The Free Press of Glencoe
- CREMER, G. (1983): Sozialisation und Jugendforschung 1970-1982. Eine Literaturdokumentation, München: Deutsches Jugendinstitut.

- DAVIS, K. und MOORE, W.E. (1967): Some Principles of Stratification, in: BENDIX, R. und LIPSET, S.M. (Hg.): Class, Status and Power, London: Routledge & Kegan
- DOEBERT, R., HABERMAS, J. und NUNNER-WINKLER, G. (Hg.), (1980²): Die Entwicklung des Ich, Königstein/Ts: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein
- DOEBERT, R., NUNNER-WINKLER, G. (1975): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- EISENSTADT, S.N. (1966): Von Generation zu Generation, München: Juventa
- ELDER, G. (1981): History and the life Course, in: BERTAUX, D. (Hg.): Biography and Society, London: Sage
- ERIKSON, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- FEND, H. (1983): Selbstbezogene Kognition und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschonen schulische Bewertungsprozesse den "Kern der Persönlichkeit", in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 (1983), S. 251-270
- FEYERABEND, P. (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- FLACKS, R. (1971): Youth and Social Change, Chicago: Markham

- GILLIS, J.R. (1974): Youth and History, New York & London: Academic Press
- GOFFMAN, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- GOLDTHORPE, J.H. (1980): Social Mobility and Class Structure in Modern Britain, Oxford: Clarendon Press
- GURNY, R., CASSEE, P., HAUSER, H.-P. und MEYER, A. (1984): Karrieren und Sackgassen. Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich, Diessenhofen: Rüegger
- HABERMAS, J. (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- HALABY, C.N. und SOBEL, M.E. (1980): Mobility Effects in the Workplace, in: American Journal of Sociology, 85 (1980), S. 385-416
- HECKER, K., NIEHOFF, W. und WESSOLY, K. (1981): Schulversagen und Formen defizitärer Sozialisation, in: HORNSTEIN, W. (Hg.): Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen, München: Deutsches Jugendinstitut
- HOPPE, E. (1981): Social Mobility, Oxford: Basil Blackwell
- HOPPE, F. (1931): Erfolg und Misserfolg, in: Psychologische Forschung, 74 (1931), S. 95-100
- HOPPER, E. (1975): Soziologische Theorie und Erziehungssysteme, Düsseldorf: Schwann
- HORNSTEIN, W. (Hg.), (1981): Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen, München: Deutsches Jugendinstitut

- HEINZ, W.R. und SCHOEBER, P. (1972): Theorien kollektiven Verhaltens. Band 2, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand
- HEINTZ, P. (1956): Soziale Vorurteile, Köln: Kiepenhauer & Witsch
- HEINTZ, P. (1968): Einführung in die soziologische Theorie, Stuttgart: Enke
- HEINTZ, P., HELD, T., HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J. und LEVY, R. (1978): Strukturelle Bedingungen und soziale Vorurteile, in: KARSTEN, A. (Hg.): Wege der Forschung, "Vorurteile", Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- KOHLI, M. (1973): Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation, Stuttgart: Enke
- KOHLI, M. (1980): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: HURRELMANN, K. und ULLICH, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz
- KOHLI, M. (1981): Biographische Organisation als Handlungs- und Strukturproblem. Zu Fritz Schütze: "Prozessstrukturen des Lebenslaufs", in: MATTHES, J. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- KOERNER, J. (1976): Einige Bemerkungen der Genese kindlicher Vorurteile, in: WACKER, A. (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern, Frankfurt: Campus

- KRAFT, U., HAEFELI, K. und SCHALLBERGER, U. (1985):
"... natürlich hat mich die Lehre verändert!" ein
Bericht über Zusammenhänge zwischen Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Zürich:
Schweizerischer Verband für Berufsberatung
- KRAPP, A. (1978): Ursachen und Folgen des Schulversagens, in:
KLAUER, K.J. und REINARTZ, A. (Hg.): Handbuch der
Sonderpädagogik 9, Berlin: Marhold
- KRAPPMANN, L. (1982⁶): Soziologische Dimensionen der
Identität, Stuttgart: Klett-Cotta
- KRIZ, J. (1978³): Statistik in den Sozialwissenschaften,
Reinbeck bei Hamburg: Rowolt
- LEMERT, E.M. (1967): Human Deviance, Social Problems and
Social Control, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- LENSKI, G. (1966): Power and Privilege, New York: McGraw-Hill
- LINDNER, G. (1981): Berufsnot und Ungleichheit in:
SOMMERKORN, I.N. (Hg.): Beruflich-soziale
Lebensperspektiven von Jugendlichen, München:
Deutsches Jugendinstitut
- LIPSET, S.M. und BENDIX, R. (1966): Social Mobility in
Industrial Society, Berkeley und Los Angeles:
University of California Press
- LUCKMANN, T. (1985): Riten als Bewältigung lebensweltlicher
Grenzen, in: Schweizerische Zeitschrift für
Soziologie, 11 (1985), S. 535-550
- MATZA, D. (1969): Becoming Deviant, Englewood Cliffs:
Prentice Hall

- MAYER, K.U. (1981): Gesellschaftlicher Wandel und soziale Struktur des Lebenslaufs, in: MATTHES, J. (Hg.): Lebenswerte und soziale Probleme, Frankfurt: Campus
- MAYER, K.B. und BUCKLEY, W. (1976): Soziale Schichtung, Stuttgart: Enke
- MERTENS, D. (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 30 (1984), S. 439-455
- MERTON, R.K. (1968): Social Theory and Social Structure, Toronto: Collier Macmillan
- MEYER, W.-U. (1983): Prozesse der Selbstbeurteilung: Das Konzept von der eigenen Begabung, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 15 (1983): S. 1-25
- MEYER, W.-U. (1984): Das Konzept der eigenen Begabung, Bern: Huber
- MUELLER, H.R.M. (1976): Schulkinder unter Stress, Basel, München und Paris: Karger
- NIJHOF, G. (1983³): Individualisering en uitstoting, Amsterdam: Link
- OGBURN, W. (1969): Kultur und sozialer Wandel, Neuwied: Luchterhand
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT (1975): Die Lebenswelt von Hauptschülern, München: Juventa

- PURKEY, W.W. (1970): Self-Concept and School Achievement, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- RECKER, H. (1974): Mobilität in der "offenen" Gesellschaft, Köln: Kiepenheuer & Witsch
- RODAX, K. und SPITZ, N. (1982): Soziale Umwelt und Schulerfolg, Weinheim und Basel: Beltz
- RODMAN, R. (1963): The Lower-Class Value Stretch, in: Social Forces, 42 (1963), S. 205-215
- SARDEI-BIERMANN, S. (1984): Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt, München: Deutsches Jugendinstitut
- SCHAEFER, H. und SCHROEDER, B. (1978): Schulische Sozialisation und Schulversagen. Eine Dokumentation, München: Deutsches Jugendinstitut
- SCHMID, W. (1982): Warum wir eine Alternativschule brauchen. Folgerungen aus der "Winterthurer Studie" von Ärzten und Genetikern, in: Schweizerische Lehrerzeitung, 127 (1982). S. 1653-1667
- SCHUR, E.M. (1971): Labeling Deviant Behavior; its Sociological Implications, New York: Harper & Row
- SCHUETZE, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs, in: MATTHES, J. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- SCHWARZER, C. (1978): Gestörte Leistungsmotivation, in: KLAUER, K.J., REINARTZ, A. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik 9, Berlin: Marhold

- SIMMONS, R.S. und ROSENBERG, M. (1976): Das soziale Schichtungssystem in der Wahrnehmung von Kindern, in: WACKER, A. (Hg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern, Frankfurt: Campus
- SKINNER, B.F. (1938): The Behavior of Organism, New York: Appleton-Century-Crofts
- SPSS INC. (1983): SPSSX User's Guide, New York: McGraw Hill
- TREICHLER, U. (1981): Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher, in: SOMMERKORN, I.N. (Hg.): Beruflich-soziale Lebensperspektiven von Jugendlichen, München: Deutsches Jugendinstitut
- TREIMAN, D.J. (1979): Internationale Messung des Berufsprestiges, in: PAPPI, F.U. (Hg.): Strukturanalyse mit Umfragedaten, Königstein/Ts: Athenäum
- VON TROTHA, T. (1982): Zur Entstehung der Jugend, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34 (1982), S. 254-277
- TULLY, C. und WAHLER, P. (1985): Jugend und Ausbildung - von der Statuspassage zur Übergangsbioographie mit "Open End", in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 11 (1985), S. 191-212
- TUMIN, M.M. (1975³): Schichtung und Mobilität, München: Juventa

- TURNER, R.H. (1960): Sponsored and Contest Mobility and the School System, in: American Sociological Review, 25 (1960), S. 855-867
- WEINER, B. (1975): Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf die Leistung, Bern und Stuttgart: Huber
- WELLENDORF, F. (1975): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim und Basel: Beltz
- WETTSTEIN, E., BOSSY, R., DOMMANN, F. und VILLIGER, D. (1985): Die Berufsbildung in der Schweiz, Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
- WIEHN, E.R. und MAYER, K.U. (1975): Soziale Schichtung und Mobilität, München: Beck
- WOLF, H.K., HURRELMANN, K. und ROSEWITZ, B. (1985): Biographische Konsequenzen von Schulerfolg und Schulversagen, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 11 (1958), S. 241-252

A N H A N G

Anhang 1: Die Erhebung der Bildungskarriere

Die Bildungskarriere wurde in der Erstbefragung wie folgt erhoben:

59. Kannst Du nun noch der Reihe nach aufzählen, welche Schulen (Schultypen, nicht Schulhaus!) Du bis jetzt besucht hast?

	<u>Schule:</u> (z.B. Primarschule, Realschule, Sekundarschule, Oberschule, Sonderschule A-E, Mittelschule, andere)	<u>Klasse:</u>
1. Schuljahr	_____	_____
2. Schuljahr	_____	_____
3. Schuljahr	_____	_____
4. Schuljahr	_____	_____
5. Schuljahr	_____	_____
6. Schuljahr	_____	_____
7. Schuljahr	_____	_____
8. Schuljahr	_____	_____
9. Schuljahr	_____	_____
10. Schuljahr	_____	_____

In der Zweitbefragung wurde der weitere Verlauf der Bildungskarriere in Filterfragen erhoben. Abhängig davon, ob der Jugendliche eine Lehre macht, weiter in die Schule geht, erwerbstätig ist oder etwas anderes macht, wurden verschiedene Fragen gestellt:

Nur für die, die in einer Lehre oder Anlehre sind

1. Wann hast Du Deine Lehre
angefangen?

- Frühling 1979
- Herbst 1979
- Frühling 1980
- Herbst 1980

Wenn Du nicht im Frühling
1979 Deine Lehre ange-
fangen hast, was hast Du in
der Zwischenzeit gemacht?

- Ich bin in die Schule
gegangen, nämlich
(bitte Klasse und Typ
angeben)

.....

- Ich habe gearbeitet (Als
was? Wenn Du an mehreren
Orten gearbeitet hast,
gib bitte alle an)

--

.....

.....

- Ich habe ein Zwischen-
jahr gemacht, nämlich
(angeben, ob Welschland-
jahr etc.)

--

.....

- Ich habe etwas anderes
gemacht, nämlich

--

.....

2. Was für eine Lehre
oder Anlehre machst
Du jetzt?

.....

-
3. Wie lange dauert sie? Anzahl Jahre:

4. Um was für eine Lehre
oder Anlehre handelt
es sich?

- Staatlich anerkannte
Lehre
- Staatlich anerkannte
Anlehre
- Betriebsinterne Lehre
- Betriebsinterne Anlehre
- Weiss nicht

☐☐☐☐☐

Nur für die, die voll in die Schule gehen

19. In welche Schule gehst
Du?

- Typ:

- Klasse:.....

Falls Du seit dem
Frühling 1979 nicht
ununterbrochen in die
Schule gegangen bist,
was hast Du in der
Zwischenzeit gemacht?

.....

.....

Nur für die, die voll arbeiten

23. Wann hast Du angefangen
zu arbeiten?

- Frühling 1979
- Herbst 1979
- Frühling 1980
- Herbst 1980

☐
☐
☐
☐

24. Wenn du nicht im Früh-
ling 1979 angefangen
hast zu arbeiten, was
hast Du in der
Zwischenzeit gemacht?

- Ich bin in die Schule
gegangen nämlich
(bitte Klasse und
Typ angeben!)

☐

.....

- Ich habe ein Zwischen-
jahr gemacht,

nämlich

☐

- Ich habe etwas anderes
gemacht,

nämlich

☐

Nur für die, die nicht zur Schule gehen, nicht voll arbeiten
und auch keine Lehre machen, sondern etwas anderes machen

35. Was machst Du zur Zeit
konkret?

.....

.....

Da die Bildungskarriere eine zentrale Variable in der weiteren Analyse darstellt, wurden die Angaben der Jugendlichen auf ihre innere Konsistenz hin überprüft und so weit möglich und notwendig korrigiert. Zudem wurde beim Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich nachgeprüft, ob die Jugendlichen, die angaben, eine BIGA anerkannte Lehre zu machen, auch wirklich einen entsprechenden Lehrvertrag abgeschlossen hatten. Bei Unstimmigkeiten sowie bei unklaren Bildungssituationen zur Zeit der Zweitbefragung wurde im Frühling 1982 versucht, durch eine telefonische Nachbefragung grössere Klarheit zu erhalten.

Anhang 2: Beschreibung der in die Analyse eingehenden Variablen

Für die Beschreibung der 4 Bildungsvariablen wird auf Kapitel 5 verwiesen. Die weiteren unabhängigen Variablen sind wie folgt zustande gekommen:

Geschlecht: musste nicht erhoben werden, da die Stadtverwaltung zusammen mit dem Sample diese Angabe lieferte.

Herkunftsschicht: Index, konstruiert aus folgenden Einzelvariablen:

- . Steuerbares Einkommen der Familie (Angabe Stadtverwaltung)
- . Inhaber der elterlichen Gewalt (Angabe Stadtverwaltung)
- . Beruf des Familienvorstandes (Angabe Stadtverwaltung)
- . Berufstätigkeit der Mutter:

63. Ist Deine Mutter berufstätig?

- Nein ☐
 - Ja, nämlich
als ☐
 - Sie arbeitet teils-
zeitlich als
..... ☐
-

. berufliche Stellung des Vaters:

61. Welchen Beruf
hat Dein Vater?

.....

- Weiss nicht

☐

62. Als was arbeitet
er?

- Als un- oder ange-
lernter Arbeiter

☐

- Als Facharbeiter

☐

- Als Vorarbeiter

☐

- Als Meister

☐

- Als Angestellter auf
dem Büro

☐

- Als höherer Ange-
stellter auf dem
Büro

☐

- Als Beamter

☐

- Als Selbständiger

☐

- Anderes, was

.....

- Weiss nicht

☐

Bei der Schichtzuweisung wird so verfahren, dass entweder ein hohes steuerbares Einkommen, ein hoher Bildungsstatus des Familienvorstandes oder eine hohe berufliche Stellung eine Zugehörigkeit zur oberen Schicht indiziert. Bei diesem, aufgrund der Datenlage notwendigerweise groben Vorgehen werden Doppelverdiener mit grosser Wahrscheinlichkeit als Angehörige der oberen Schicht interpretiert. Da bei unserer Fragestellung vor allem der Kulturaspekt der sozialen Schichtung interessiert, wird bei Doppelverdienern das steuerbare Einkommen um 25 % nach unten korrigiert, um den obgenannten Automatismus zu vermeiden.

Die Berufe (Angabe auf der Steuererklärung) werden in 2 Kategorien aufgeteilt:

- Berufe, die höchstens eine Lehre erfordern (z.B. Maurer, Schneider)
- Berufe, die eine zusätzliche Schulbildung erfordern (z.B. Techniker, Journalist, Akademiker)

Die berufliche Stellung wird ebenfalls dichotomisiert:

- un- und angelernte Arbeiter, Facharbeiter, Vorarbeiter, Meister, Angestellter
- höherer Angestellter, Selbständiger

Um die Auswertung zu vereinfachen, wird die Schichtvariable in zwei Kategorien aufgeteilt. Eine hohe Herkunftsschicht haben die Jugendlichen demnach, wenn im Minimum eines der folgenden Merkmale auftritt:

- korrigiertes steuerbares Einkommen über Fr. 30'000.-
- Inhaber der elterlichen Gewalt hat einen Beruf, der eine zusätzliche Schulbildung voraussetzt
- Inhaber der elterlichen Gewalt hat eine berufliche Stellung eines höheren Angestellten oder eines Selbständigen

Wenn die elterliche Gewalt bei der Mutter liegt, musste die berufliche Stellung aufgrund der Angaben der Jugendlichen (Frage 63 des Fragebogens der Erstbefragung) eingestuft werden. Wenn die elterliche Gewalt nicht bei den Eltern liegt, wurde die Schichtzugehörigkeit als tief angenommen.

Der Bildungsstatus im Vergleich zu den Geschwistern:

Konstruiert auf Grund der Angaben zu folgender Frage:

60. Wer sind Deine Geschwister?

Vorname	Alter	zuletzt be- suchte Schule	Beruf
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

bei mehreren Geschwistern wurde nur dasjenige Geschwister, bei dem aufgrund seines Alters ein Vergleich des Bildungsstatus möglich ist (d.h. nach erfolgter Oberstufengabelung) und bei dem der Altersunterschied möglichst gering ist, zu einem Vergleich herangezogen. Die Variable hat 3 Ausprägungen:

- Proband hat höheren Bildungsstatus als Geschwister
- Proband hat gleichen Bildungsstatus wie Geschwister
- Proband hat tieferen Bildungsstatus als Geschwister

Die abhängigen Variablen:

Die beiden Indexe "Absetzung" und "Nichtigkeitsgefühle" wurden aufgrund der Angaben zu folgenden Fragen konstruiert:

44. Als Jugendlicher hat man oft Probleme und Unlustgefühle. Wo liegen Deiner Meinung nach die Gründe dafür?

	stimmt	kommt drauf an	stimmt nicht
- Die Erwachsenen haben immer irgendetwas auszustzen	☐	☐	☐
- Es liegt meist dran, dass es mit den Beziehungen nicht klappt	☐	☐	☐
- Es ist mir oft nicht wohl in meiner eigenen Haut	☐	☐	☐
- Ich fühle mich von den Eltern zu stark kontrolliert	☐	☐	☐
- Ich fühle mich oft einsam	☐	☐	☐
- Ich fühle mich oft unsicher	☐	☐	☐

51. Es gibt Jugendliche, die finden das Klauen nicht so schlimm. Was meinst Du dazu?

- Man sollte nicht klauen, denn es ist verboten ☐
- Man sollt nur kleine Dinge klauen, richtig stehlen ist blöd ☐
- Klauen ist nur schlecht, wenn man dabei erwischt wird ☐

Die Antwortkategorien werden jeweils dichotomisiert. Bei Frage 44 werden die Kategorien "kommt drauf an" und "stimmt nicht" zusammengezogen, bei Frage 51 werden die beiden letzten Kategorien zusammengefasst und als Bestätigung interpretiert.

Anhang 3: Eine Kreuztabellierung zwischen den abhängigen Variablen und den Bildungsvariablen

In den nachfolgenden Tabellen wird jeweils nur der Prozentsatz der Bestätigung des betreffenden Items angegeben. Dieser Prozentsatz bezieht sich jeweils auf das Gesamt der ausgefüllten Fragebogen. Die Kategorie "keine Angabe" wird also bei der Prozentuierung nicht miteinbezogen. Deshalb variiert das massgebliche Total von Item zu Item. Das massgebliche Total wird deshalb bei jedem Prozentsatz in Form von (N =) angegeben.

Die abhängigen Variablen werden in den Tabellen nicht voll angeschrieben, sondern durch eine Item Nummer bezeichnet. Diese Nummern haben folgende Bedeutung:

- Item 1: Ich fühle mich von den Eltern zu stark kontrolliert
- Item 2: Die Erwachsenen haben immer irgendetwas auszusetzen
- Item 3: Klauen ist nicht so schlimm
- Item 4: Es ist mir nicht wohl in der eigenen Haut .
- Item 5: Ich fühle mich oft einsam
- Item 6: Es klappt mit den Beziehungen meist nicht
- Item 7: Ich fühle mich oft unsicher

Tabelle 1: Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des
Bildungsstatus, Erstbefragung

	Ober-/Sonder- schule	Realschule	Sekundar- schule	Gymnasium
Item 1	14 % (N=14)	14 % (N=148)	11 % (N=205)	27 % (N=49)
Item 2	36 % (N=14)	30 % (N=155)	28 % (N=207)	28 % (N=50)
Item 3	6 % (N=16)	17 % (N=149)	15 % (N=207)	12 % (N=50)
Item 4	21 % (N=14)	24 % (N=151)	24 % (N=203)	31 % (N=48)
Item 5	0 % (N=14)	16 % (N=151)	14 % (N=206)	22 % (N=46)
Item 6	7 % (N=14)	9 % (N=150)	9 % (N=206)	11 % (N=47)
Item 7	14 % (N=14)	19 % (N=153)	27 % (N=206)	16 % (N=49)

Tabelle 2: Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des Bildungsstatus, Zweitbefragung *

	Erwerb/ Anlehre	Lehre tief	Lehre mittel	Lehre hoch	weiterfüh- rende Schule
Item 1	12 % (N=49)	8 % (N=71)	11 % (N=110)	9 % (N=118)	11 % (N=89)
Item 2	35 % (N=52)	26 % (N=72)	23 % (N=110)	22 % (N=118)	9 % (N=88)
Item 3	17 % (N=52)	13 % (N=72)	16 % (N=109)	11 % (N=118)	9 % (N=88)
Item 4	35 % (N=49)	21 % (N=71)	19 % (N=109)	24 % (N=116)	28 % (N=89)
Item 5	10 % (N=48)	17 % (N=70)	10 % (N=109)	13 % (N=118)	20 % (N=89)
Item 6	8 % (N=49)	9 % (N=70)	16 % (N=110)	16 % (N=116)	24 % (N=88)
Item 7	25 % (N=48)	15 % (N=72)	20% (N=111)	16 % (N=118)	31 % (N=89)

* Die ursprüngliche Kategorie Übergang/Sonstiges wurde aufgrund der telefonischen Nachbefragung neu eingeteilt (vgl. Kap. 5.4).

Tabelle 3: Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des Karriereverlaufes bis zur Erstbefragung

	101	102	221	222	223
Item 1	7 % (N=14)	9 % (N=55)	17 % (N=23)	13 % (N=274)	23 % (N=64)
Item 2	27 % (N=15)	21 % (N=57)	52 % (N=23)	29 % (N=279)	26 % (N=66)
Item 3	6 % (N=16)	17 % (N=52)	15 % (N=26)	14 % (N=279)	15 % (N=65)
Item 4	33 % (N=15)	20 % (N=56)	5 % (N=21)	26 % (N=274)	28 % (N=64)
Item 5	0 % (N=14)	16 % (N=57)	9 % (N=22)	16 % (N=276)	18 % (N=62)
Item 6	7 % (N=14)	9 % (N=57)	14 % (N=22)	9 % (N=275)	8 % (N=63)
Item 7	20 % (N=15)	9 % (N=57)	17 % (N=24)	27 % (N=277)	14 % (N=65)

Tabelle 4: Die abhängigen Variablen in Abhängigkeit des
Karriereverlaufes bis zur Zweitbefragung

	1001	1002	2221	2222	2223	2232
Item 1	13 % (N=23)	10 % (N=71)	13 % (N=30)	12 % (N=198)	6 % (N=53)	11 % (N=66)
Item 2	24 % (N=25)	19 % (N=72)	43 % (N=30)	27 % (N=199)	9 % (N=53)	15 % (N=65)
Item 3	15 % (N=27)	14 % (N=73)	34 % (N=29)	11 % (N=196)	13 % (N=52)	8 % (N=66)
Item 4	33 % (N=24)	7 % (N=70)	24 % (N=29)	27 % (N=196)	21 % (N=53)	32 % (N=66)
Item 5	4 % (N=24)	8 % (N=71)	21 % (N=29)	12 % (N=197)	15 % (N=53)	25 % (N=65)
Item 6	4 % (N=23)	7 % (N=71)	10 % (N=29)	16 % (N=196)	23 % (N=53)	22 % (N=65)
Item 7	25 % (N=24)	11 % (N=72)	24 % (N=29)	19 % (N=199)	32 % (N=53)	26 % (N=66)

Anhang 4: Vollständiger Fragenbogen der Erstbefragung

Für die Erstbefragung wurden insgesamt 6 verschiedene Versionen des Befragungsinstrumentes ausgearbeitet:

1. Fragenbogen für schweizerische Mädchen
2. Fragenbogen für schweizerische Buben
3. Fragenbogen für italienische Mädchen, deutsche Version
4. Fragenbogen für italienische Mädchen, italienische Version
5. Fragenbogen für italienische Buben, deutsche Version
6. Fragenbogen für italienische Buben, italienische Version.

Nachfolgend wird der Fragenbogen für schweizerische Mädchen abgedruckt. Die Version für schweizerische Buben unterscheidet sich nur aufgrund einiger geschlechtspezifischer Fragen.

Zuerst möchten wir Dir einige Fragen über Deine Zukunftspläne stellen

1. Unabhängig davon, was Du nun im April machen wirst, welches wäre eigentlich der Beruf, der Dir am besten gefallen würde und den Du gerne machen möchtest?

.....

2. Was gefällt Dir an diesem Wunschberuf besonders?

trifft trifft trifft
zu nicht nicht
unbe- zu
dingt
zu

GIB BITTE ZU JEDER
AUSSAGE DEINE
MEINUNG!

- In diesem Beruf hat man mit einer interessanten Technik zu tun
- Ich habe gern mit schönen Dingen zu tun
- Man verdient gut in diesem Beruf
- Man findet immer eine Arbeit in diesem Beruf
- Man kann es später einmal weit bringen in diesem Beruf
- Man hat in diesem Beruf viel Kontakt mit Leuten
- Der Beruf gibt mir die Möglichkeit, anderen zu helfen
- Dieser Beruf ist abwechslungsreich
- Anderes, was?

☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

.....

.....

3. Was machst Du nun ganz konkret nach Abschluss des jetzigen Schuljahres ?

- Ich gehe weiter in die Schule ☐
- Ich mache eine Lehre ☐
- Ich mache eine Anlehre ☐
- Ich mache keine Lehre, sondern gehe gleich arbeiten ☐
- Ich mache ein Zwischenjahr (z.B. Welschlandjahr) ☐
- Ich weiss es noch nicht ☐
- Anderes, was ? ☐

.....

4. Wenn es nur nach Deinen Eltern gegangen wäre, was glaubst Du, hättest Du machen oder werden sollen?

BITTE KREUZE NUR
EINE ANTWORT AN

- Meine Eltern wollten, dass ich weiter zur Schule gehe ☐
- Meine Eltern wollten, dass ich auf jeden Fall eine Lehre mache ☐
- Meine Eltern wollen, dass ich mir eine Arbeit suche und mitverdiene ☐
- Meine Eltern wollten, dass ich ein Zwischenjahr mache ☐
- Meine Eltern wollten, dass ich zu Hause bleibe und mithelfe ☐
- Anderes, was?

.....

.....

5. Was meinst Du zu folgenden Aussagen?

stimmt es kommt stimmt
drauf an nicht

- Bei meiner Berufswahl darf mir niemand dreinreden ☐ ☐ ☐
- Ich halte bei der Berufswahl nicht viel von den Empfehlungen der Erwachsenen. Die Erwachsenen wissen nämlich nicht so recht, was für uns wichtig ist ☐ ☐ ☐
- Mein Vater oder meine Mutter haben ganz vernünftige Ideen für meinen späteren Beruf ☐ ☐ ☐
- Es ist ganz gut, wenn man sich vom Lehrer, Berufsberater oder von anderen Erwachsenen helfen lässt. Die haben einen besseren Ueberblick über die Möglichkeiten, die es gibt ☐ ☐ ☐

6. Einen Job zu haben ist etwas ganz anderes als zur Schule zu gehen. Was meinst Du zu folgenden Behauptungen?

stimmt kommt stimmt
drauf an nicht

- Sobald man arbeitet, wird man endlich ernst genommen, weil man etwas Nützliches macht ☐ ☐ ☐
- Sobald man arbeitet, muss man sich anpassen und machen, was der Chef sagt ☐ ☐ ☐
- In der Schule zählen immer nur die Einzelleistungen, während man im Betrieb oder Geschäft viel mehr zusammenarbeiten kann ☐ ☐ ☐
- Wenn man aus der Schule kommt und arbeiten geht, hat man weniger Freundinnen und Kolleginnen ☐ ☐ ☐
- Wenn man aus der Schule kommt und arbeiten geht, merkt man, dass man es als Mädchen beruflich schwieriger hat ☐ ☐ ☐

7. Was ist Deiner Meinung nach wichtig, um zu einer Lehrstelle zu kommen ?

- gute Schulnoten haben ☐
- gute Beziehungen haben ☐
- Glück haben ☐
- männlichen Geschlechts sein ☐
- gut informiert sein ☐
- anständig daher kommen ☐
- Schweizer sein ☐
- anderes, was ?..... ☐

.....

8. Warst Du schon bei einem Berufsberater?

- Ja ☐
- Nein ☐

Wenn ja:
Bei welchem?

- Städtischer Berufsberater ☐
- Privater Berufsberater ☐
- Anderes, was? ☐

.....

Welchen Beruf hat er Dir empfohlen?

.....

Hat Dir die Beratung etwas genützt?

- Ja ☐
- Nicht so ganz, er hat mir zwar zu einem Beruf geraten, der mir gefallen würde, aber er hat mir bei der Stellensuche nicht geholfen ☐
- Nein, er hat mir zu einem Beruf geraten, der mir nicht gefällt ☐
- Nein, er ist gar nicht auf mich eingegangen, sondern hat nur jene Berufe aufgezählt, bei denen es zufällig offene Stellen gibt ☐

Die untenstehenden Fragen 9 - 29 beziehen sich darauf, was Du konkret in diesem Frühling machst:

- a) Wenn Du eine Lehre oder eine Anlehre anfängst, so fülle bitte nur die Fragen 9 - 17 aus.
- b) Wenn Du weiterhin in die Schule gehst, so fülle bitte nur die Fragen 18 - 19 aus.
- c) Wenn Du ohne Lehre oder Anlehre direkt voll arbeiten gehst, so fülle bitte nur die Fragen 20 - 24 aus.
- d) Wenn all das Obgenannte für Dich nicht zutrifft, dann fülle bitte nur die Fragen 25 und 26 aus.

Die Fragen 29 und folgende sind dann wieder für alle.

NUR FUER DIE, DIE EINE LEHRE ODER ANLEHRE MACHEN WOLLEN

9. Warum machst Du eine Lehre und gehst z.B. nicht weiter in die Schule oder sofort voll arbeiten?

BITTE KREUZE ALLES AN, WAS FUER DICH ZUTRIFFT

- Das war für mich von Anfang an klar ☐
- Die Mittelschule liegt für meine Familie finanziell nicht drin ☐
- Wegen der Arbeitslosigkeit ist es heute sicherer, einen soliden Beruf zu lernen als noch lange in die Schule zu gehen ☐
- Meine Schulnoten reichen nicht, um in die Mittelschule zu gehen ☐
- Für ein Mädchen ist höhere Schulbildung nicht so wichtig ☐
- Ich finde, dass einem eine gute Lehre ganz allgemein mehr nützt als jahrelang in die Schule zu gehen ☐
- Wenn man sofort voll arbeiten geht, verdient man zwar rasch viel Geld, aber man hat später keine weiteren Möglichkeiten ☐
- Anderes, was? ☐

-
10. Was für eine Lehre
oder Anlehre wirst
Du machen?

.....

Wie lange dauert sie?

Anzahl Jahre:

-
11. Ist es eine gewöhn-
liche Lehre, eine
Kurzlehre oder eine
Anlehre?

- gewöhnliche Lehre
- Kurzlehre
- Anlehre

☐
☐
☐

-
12. Durch wen oder was
bist Du auf diese
Lehre oder Anlehre
gekommen?

- Durch den Berufsberater
- Durch die Schnupperlehre
- Durch Erfahrungen, die
ich bei der Stellensuche
gemacht habe
- Durch Diskussionen mit
Kollegen und Freunden
- Durch die Eltern
- Durch den Lehrer
- Anderes, was?

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

.....

-
13. Wieviele Monate
hast Du ungefähr
eine Lehrstelle
gesucht?

Anzahl Monate:

Bei wievielen Be-
trieben oder Ge-
schäften hast Du
Dich beworben?

Anzahl Betriebe/Geschäft:

.....

14. Hast Du schon eine feste Lehrstelle?

- Ja, und ich habe auch schon einen Vertrag unterschrieben ☐
- Ja, ich habe eine mündliche Zusage ☐
- Ich habe einen Betrieb oder ein Geschäft in Aussicht ☐
- Nein, ich habe mich schon an mehreren Stellen umgesehen, aber es hat noch nicht geklappt ☐
- Nein, ich habe mich noch nicht umgesehen ☐
- Anderes, was?

.....

15. Falls Du schon eine Lehrstelle hast, wie hast Du sie gefunden?

- Ich habe die Stelle über ein Inserat gefunden ☐
- Ich habe die Stelle über die Berufsberatung gefunden ☐
- Meine Eltern, Verwandte oder Bekannte haben mir die Lehrstelle vermittelt ☐
- Mein Lehrer hat mir zu dieser Lehrstelle verholfen ☐
- Ich habe dort eine Schnupperlehre gemacht und dann nachgefragt ☐
- Meine Kolleginnen haben mich auf diese Lehrstelle aufmerksam gemacht ☐
- Ich habe von mir aus Kontakt mit diesem Betrieb aufgenommen ☐
- Sonstiges, was?

.....

.....

.....

16. Falls Du schon eine Lehrstelle hast, wie gross ist ungefähr Dein Lehrbetrieb?

- Er hat weniger als 10 Arbeiter, Angestellte und Lehrlinge insgesamt ☐
- Er hat zwischen 10 und 100 Arbeiter, Angestellte und Lehrlinge insgesamt ☐
- Er hat mehr als 100 Arbeiter, Angestellte und Lehrlinge insgesamt ☐

17. Entspricht die Lehre oder Anlehre, die Du nun machen wirst, der Lehre, die Du gern gemacht hättest?

- Ja ☐
- Nicht ganz, ich hätte lieber eine andere Lehre gemacht, nämlich als

☐

Falls die jetzige Lehre Deinen Vorstellungen und Wünschen nicht ganz entspricht, was ist der Grund, dass Du diese Lehrstelle trotzdem angenommen hast?

- Diese Lehrstelle war noch die beste, die ich haben konnte ☐
- Mit diesem Beruf finde ich später eher Arbeit ☐
- Als Mädchen hatte ich keine andere Wahl ☐
- Meine schulischen Leistungen reichten nicht zu etwas anderem ☐

Vielleicht hast Du im Zusammenhang mit Deiner Lehre Erfahrungen gemacht, die in den obigen Fragen nicht zur Sprache gekommen sind, die aber für uns interessant sein könnten. Teile sie uns doch bitte auf den folgenden Zeilen in ein paar Stichworten mit.

NUR FUER DIE, DIE WEITER IN DIE SCHULE GEHEN

18. Warum gehst Du weiter in die Schule und machst nicht eine Lehre oder gehst voll arbeiten?

BITTE KREUZE ALLES AN, WAS FUER DICH ZUTRIFFT

- Das war für mich von Anfang an klar ☐
- Ich finde es wegen der Arbeitslosigkeit heute sicherer, möglichst viel zu lernen ☐
- Ich finde, eine gute Schulausbildung macht sich in jeder Beziehung bezahlt ☐
- Ich habe repetiert und muss die Schule noch fertig machen ☐
- Ich mache ein Zusatzjahr, um dann bessere Möglichkeiten bei der Lehrstellensuche zu haben ☐
- Wenn man es als Mädchen zu etwas bringen will, muss man eine besonders gute Schulbildung haben ☐
- Ich gehe gern in die Schule ☐
- Ich habe keine Lehrstelle gefunden ☐
- Ich bin noch zu jung für die Lehre, die ich machen will ☐
- Anderes, was?

.....
.....

19. Welche Schule wirst Du besuchen?

.....

Wieviele Jahre bleibst Du wahrscheinlich noch in der Schule ?

Anzahl Jahre:

NUR FUER DIE, DIE KEINE LEHRE MACHEN, SONDERN DIREKT ARBEITEN GEHEN

20. Als was wirst Du
arbeiten?

.....

21. Warum gehst Du
arbeiten?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Ich wollte auf keinen
Fall weiter in die Schu- ☐
le gehen
- Ich möchte endlich Geld ☐
verdienen und selbstän-
dig sein
- Das war für mich von ☐
Anfang klar
- Ich habe es aufgegeben ☐
eine Lehrstelle zu su-
chen, denn meine schu-
lischen Voraussetzungen
reichen nicht aus
- Für ein Mädchen sind ☐
Schule und Beruf nicht
so wichtig
- Anderes, was? ☐
.....

22. Hast Du schon eine
Stelle?

- Ja, ich habe auch schon ☐
einen Vertrag unter-
schrieben
- Ja, ich habe eine münd- ☐
liche Zusage
- Ich habe einen Betrieb ☐
oder ein Geschäft in
Aussicht
- Nein, ich habe mich zwar ☐
schon an mehreren Stel-
len umgesehen, aber es
hat bis jetzt noch nicht
geklappt
- Nein, ich habe mich noch ☐
nicht umgesehen
- Anderes, was? ☐
.....

23. Wieviele Monate
hast Du schon eine
Stelle gesucht?

Anzahl Monate:

Bei wievielen Be-
trieben oder Ge-
schäften hast Du
Dich beworben?

Anzahl:

24. Falls Du eine Stel-
le hast, wie hast
Du sie gefunden?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Ich habe die Stelle über
ein Inserat gefunden ☐
- Meine Eltern, Verwandte
oder Bekannte haben mir
die Stelle vermittelt ☐
- Meine Kolleginnen haben
mich auf die Stelle auf-
merksam gemacht ☐
- Ich habe dort bereits
einmal in den Ferien ge-
arbeitet und dann nach-
gefragt ☐
- Ich habe von mir aus Kon-
takt mit diesem Betrieb
aufgenommen ☐
- Anderes, was?

.....

.....

.....

Vielleicht hast Du bei der Stellensuche Erfahrungen gemacht, die in den obigen Fragen nicht zur Sprache gekommen sind, die aber für uns interessant sein könnten. Teile sie uns doch bitte auf den folgenden Zeilen in ein paar Stichworten mit.

[illegible]

NUR FUER DIE, DIE KEINE LEHRE MACHEN, NICHT VOLL ARBEITEN GEHEN UND
AUCH NICHT LAENGER DIE SCHULE BESUCHEN

25. Was wirst Du machen,
wenn dieses Schul-
jahr zu Ende geht?

.....

.....

26. Die meisten anderen
in Deinem Alter ge-
hen weiter zur Schu-
le, machen eine Leh-
re oder gehen arbei-
ten.
Warum ist das bei
Dir nicht so?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Ich habe keine Arbeit ge-
funden ☐
- Ich habe keine Lehrstel-
le gefunden und warte
noch ein wenig ab ☐
- Für das, was ich lernen
will, bin ich noch zu
jung und muss deshalb
noch warten ☐
- Für ein Mädchen ist es
nach der Schule schwierig,
etwas zu machen, das
einen gefällt ☐
- Ich habe es nicht nötig,
zu arbeiten. Ich schlage
mich schon anders durch ☐
- Ich möchte zuerst raus-
finden, was mir überhaupt
liegt ☐
- Ich muss zu Hause helfen ☐
- Anderes, was?

.....

.....

.....

NUN WIEDER FUER ALLE!

Bis jetzt haben wir uns über das, was Du im Frühling machen wirst unterhalten. Nun wollen wir von einigen andern Sachen reden, zuerst von Deiner Freizeit

27. Wie verbringst Du
Deine Freizeit?

	oft	selten	nie
- Allein	☐	☐	☐
- Mit einer Freundin	☐	☐	☐
- Mit einem Freund	☐	☐	☐
- Mit Kolleginnen	☐	☐	☐
- Mit der Familie	☐	☐	☐
- Mit meiner Gruppe, Clique	☐	☐	☐
- Anderes, was?	☐	☐	☐

.....

.....

28. Wo verbringst Du
Deine Freizeit?

	oft	selten	nie
- In Jugendhaus, Freizeit- anlage, Clublokal	☐	☐	☐
- In einer Disco	☐	☐	☐
- Auf dem Sportplatz/ Sportanlage/Schwimmbad	☐	☐	☐
- In einer Beiz oder einem Café	☐	☐	☐
- Im Club	☐	☐	☐
- zu Hause	☐	☐	☐
- Bei Freundinnen zu Hause	☐	☐	☐
- In der Stadt	☐	☐	☐
- Im Shoppingcenter/Ein- kaufszentrum	☐	☐	☐
- Im Spielsalon	☐	☐	☐
- In der Natur	☐	☐	☐
- Anderes, was?			

.....

.....

29. Was sind Deine
Hobbies?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS ZU DEINEN
HOBBIES GEHOERT

- Ladele
- Tanzen
- Musik
- Sport
- Tofflifahren/Toffliflicken
- Diskutieren
- Lesen
- Kino
- Basteln
- Anderes, was?

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

.....
.....

Bist Du in einem
Verein oder Club?

- Ja
- Nein

☐
☐

Wenn JA, in wel-
chem?

.....
.....

30. Bist Du Fan einer
Gruppe oder eines
einzelnen Stars?

- Ja, namlich

.....

- Nein

☐
☐

Jetzt möchten wir noch ein wenig darüber sprechen, was Du im Allgemeinen über Beziehungen denkst, wer Dir sympathisch und weniger sympathisch ist, und wie Du Deinen Freundeskreis gestaltetest.

31. Hast Du einen festen
Freund?

- Ja
- Nein
- Im Moment nicht

☐
☐
☐

Wenn JA, kannst Du
ihn uns ein wenig
beschreiben?

- Wie alt ist er?
- Welche Nationalität hat
er?

.....

- Welche Schule besucht er
bzw. welchen Beruf hat
er?

.....

Darfst Du Deinen
Freund mit nach
Hause nehmen?

- Ja
- Ausnahmsweise
- Nein

☐
☐
☐

32. Findest Du es schwierig, einen festen Freund zu haben?

stimmt kommt stimmt
drauf
an nicht

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Es ist überhaupt nicht schwierig, man kann überall einen Freund finden | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Es ist nicht schwierig, Jungen zu treffen, einen festen Freund zu finden ist schon schwieriger | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich finde es leicht, einen Freund zu finden, aber nach einer bestimmten Zeit hängt es mir immer aus | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich finde es schwierig, Jungen zu treffen | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Meine Eltern erlauben es mir noch nicht, einen festen Freund zu haben | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich finde, ich bin überhaupt noch zu jung dazu | ☐ | ☐ | ☐ |

33. Wenn Du einmal heiratest, was sollte Dein Mann sein?

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| - Schweizer | ☐ |
| - Ausländer | ☐ |
| - Es kommt nicht drauf an | ☐ |
-

34. Wir beschreiben im folgenden 6 Mädchen und 6 Jungen in Deinem Alter. Wie sympathisch sind sie Dir?

SONJA legt viel Wert darauf, geschmackvoll und modisch zu sein. Das Ausgeflippte liegt ihr nicht so. Zur Zeit ist für sie das wichtigste, einen guten Beruf zu lernen. Später einmal möchte sie zusammen mit einem zuverlässigen und aufgeschlossenen Mann eine Familie gründen und einen modernen Haushalt führen.

SONJA ist mir

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| - sehr sympathisch | ☐ |
| - ziemlich sympathisch | ☐ |
| - nicht so sympathisch | ☐ |
| - unsympathisch | ☐ |

MAJA ist der Ansicht, dass für Mädchen der Beruf nicht so wichtig ist, da ihre eigentliche Aufgabe später doch das Muttersein ist. Sie will einmal ganz für die Familie und die Kinder da sein. Ihren jetzigen Freund verehrt sie und umsorgt ihn liebevoll.

MAJA ist mir

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| - sehr sympathisch | ☐ |
| - ziemlich sympathisch | ☐ |
| - nicht so sympathisch | ☐ |
| - unsympathisch | ☐ |

Für CLAUDIA ist neben einer guten Beziehung zu einem Mann auch die persönliche berufliche Karriere wichtig. Sie möchte es gern einmal zu einer Top-Position bringen. Sie stellt aber nicht nur hohe Ansprüche an sich selbst, sondern auch an ihren Freund.

CLAUDIA ist mir

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| - sehr sympathisch | ☐ |
| - ziemlich sympathisch | ☐ |
| - nicht so sympathisch | ☐ |
| - unsympathisch | ☐ |

BARBARA geht gern in Discos, wo man sie überall kennt und umwirbt. Sie liebt heiße Musik und flirtet gern. Ihr Aussehen ist für sie sehr wichtig. Später einmal hofft sie, einen Partner zu finden, der sie verwöhnt und an den sie sich anlehnen kann, der ihr Geborgenheit und Sicherheit gibt.

BARBARA ist mir

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| - sehr sympathisch | ☐ |
| - ziemlich sympathisch | ☐ |
| - nicht so sympathisch | ☐ |
| - unsympathisch | ☐ |

MONIKA ist eher zurückhaltend in ihrem Umgang mit Männern. Oberflächliche Beziehungen kann sie nicht verantworten. Sie träumt von der echten und wahren Liebe, die ihr später zum richtigen Zeitpunkt begegnen wird. Vorläufig liegt ihr jedoch mehr an einer guten Beziehung zu ihren Eltern als an einem festen Freund.

MONIKA ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

ANNA findet, dass der Unterschied zwischen Männern und Frauen gar nicht so furchtbar gross ist, wie das meist dargestellt wird. Sie sieht auch überhaupt nicht ein, warum sich immer nur die Frau auf den Mann einstellen soll und sich nicht auch einmal der Mann der Frau anpassen kann. Sie will später einmal in einer Frauengruppe mitarbeiten, und wenn sie mit einem Mann zusammenleben wird, dann nur unter der Bedingung, dass beide in gleicher Weise für das Einkommen, den Haushalt und eventuell die Kinder sorgen.

ANNA ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

BRUNO hat seit kurzem eine feste Freundin, mit der er gern jeweils am Wochenende etwas unternimmt. Er will später einmal einen guten Beruf haben, diesem aber nicht alles opfern, sondern einen vernünftigen Kompromiss zwischen Familienleben und beruflicher Karriere finden. Seiner Ansicht nach soll seine Frau einmal nicht arbeiten gehen. Wenn sie allerdings neben dem Haushalt und den Kindern noch Zeit und Lust hätte etwas anderes zu machen, so hätte er nichts dagegen.

BRUNO ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

HUGO findet es wichtig, dass der Mann der stärkere in einer Beziehung und später einmal eindeutig das Oberhaupt der Familie ist. Es ist für ihn überhaupt wichtig, dass in jeder Situation klar ist, wer der Chef ist. Er liebt es, wenn man ihn wegen seiner Kraft bewundert, und er wird seiner Partnerin einmal jene Sicherheit geben, die Mädchen seiner Ansicht nach nötig haben.

HUGO ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

Für OTTO ist berufliches Weiterkommen vorerst das wichtigste. Er ist ehrgeizig und will einmal eine Top-Position, ein gutes Einkommen, ein eigenes Haus und eine glückliche Familie. Er zeigt sich gern in seinem Bekanntenkreis mit seiner Freundin, die sehr gut aussieht.

OTTO ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

MARIO hat ein grosses Vorbild: John Travolta. Wenn er ausgeht, muss er gut aussehen, und er lebt vor allem dann, wenn er in der Disco ist. Dort ist er der Grösste und er weiss auch, dass viele Mädchen ihn bewundern. Was später einmal sein wird, interessiert ihn vorläufig noch nicht.

MARIO ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

IVO hat eine ganze Menge persönlicher Probleme, die er weder verstecken kann noch will. Er hat manchmal das Bedürfnis, an seiner Freundin etwas Halt zu finden. Wenn er einmal heiratet, kann er sich durchaus vorstellen, Hausmann zu sein, falls seine Frau beruflich bessere Chancen hat als er selbst.

IVO ist mir

- sehr sympathisch ☐
- ziemlich sympathisch ☐
- nicht so sympathisch ☐
- unsympathisch ☐

BENNO ist der Ansicht, dass die Unterschiede zwischen Mann und Frau gar nicht so gross sind, wie man das immer behauptet. Er will später einmal nicht heiraten, weil es seiner Meinung nach heute bessere Formen des Zusammenlebens gibt. Wenn er einmal mit einer Partnerin zusammenleben wird, dann nur unter der Bedingung, dass beide in gleicher Weise für Haushalt, Erwerb und eventuelle Kinder verantwortlich sind.

BENNO ist mir

- sehr sympathisch ☐
 - ziemlich sympathisch ☐
 - nicht so sympathisch ☐
 - unsympathisch ☐
-

-
- | | Ja | Nein |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 35. Wer sind so Deine Kollegen und Kolleginnen, mit denen Du meist in Deiner Freizeit zusammen bist? | | |
| - Fast alle sind gleich alt wie ich | ☐ | ☐ |
| - Fast alle sind Knaben | ☐ | ☐ |
| - Fast alle sind Mädchen | ☐ | ☐ |
| - Fast alle sind Schweizer | ☐ | ☐ |
| - Es sind auch Ausländer dabei | ☐ | ☐ |
-

36. Mit wievielen Kollegen und Kolleginnen bist Du meist zusammen?

Anzahl:

37. Wenn Deine Gruppe oder Clique entscheidet, irgendwohin zu gehen und Du weißt, dass Deine Eltern eigentlich dagegen sind, was machst Du dann?

- | | |
|--|--------------------------|
| - Ich gehe nicht mit | ☐ |
| - Ich gehe trotzdem mit und diskutiere nachher mit meinen Eltern darüber | ☐ |
| - Ich gehe trotzdem mit und schaue, dass es meine Eltern nicht erfahren | ☐ |
-

38. Nimmst Du oft Freunde oder Freundinnen mit nach Hause?

- | | |
|----------|--------------------------|
| - Oft | ☐ |
| - Selten | ☐ |
| - Nie | ☐ |
-

39. Darfst Du abends
allein ausgehen?

- Ja ☐
- Ausnahmsweise ☐
- Nein ☐

40. Was passiert, wenn
Du einmal die Zeit
vergisst und zu spät
nach Hause kommst?

KREUZE BITTE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Meine Eltern stellen mich
zur Rede ☐
- Es gibt Krach ☐
- Ich bekomme eine Strafe ☐
- Es passiert nichts ☐
- Meine Eltern merken es
nicht ☐

41. Ist es schon einmal
vorgekommen, dass
Dir Deine Eltern
den Kontakt zu be-
stimmten Freunden
oder Freundinnen
verboten haben?

- Ja ☐
- Nein ☐

42. Glaubst Du, dass
Du eher Deinem Va-
ter oder Deiner
Mutter nachschlägst,
was Aussehen und
Charakter anbelangt?

eher eher bei- kei-
Vater Mutter den nem

- Von Aussehen her ☐ ☐ ☐ ☐
- Vom Charakter her ☐ ☐ ☐ ☐

43. Gibt es jemanden,
der für Dich ein
Vorbild ist?

- Ja, nämlich ☐
- ☐
- Nein ☐

Bevor wir auf Deine Biographie zu sprechen kommen, wollen wir noch
einige Einzelfragen aufwerfen

44. Als Jugendlicher hat
man oft Probleme und
Unlustgefühle. Wo
liegen Deiner Mei-
nung nach die Gründe
dafür?

stimmt kommt stimmt
drauf an nicht

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Die Erwachsenen haben immer irgendetwas auszusetzen | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Wenn man mir etwas vorschreibt, hängt es mir oft aus | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Man mag mich einfach nicht | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich flippe halt manchmal aus | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Es liegt meist daran, dass ich irgendeine Scheissarbeit machen muss | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Es liegt meist daran, dass es mit den Beziehungen nicht klappt | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Es ist mir oft nicht wohl in meiner eigenen Haut | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich fühle mich von den Eltern zu stark kontrolliert | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich fühle mich oft einsam | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich fühle mich oft unsicher | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Als Mädchen hat man es einfach schwieriger | ☐ | ☐ | ☐ |

45. Wie kommst Du im
allgemeinen mit
Deinen Eltern aus?

mit der mit dem
Mutter Vater

- | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| - Gut | ☐ | ☐ |
| - Es geht | ☐ | ☐ |
| - Nicht so gut | ☐ | ☐ |
| - Schlecht | ☐ | ☐ |

46. Wie unterscheiden sich Deine Eltern von Dir hinsichtlich ihrer Lebensauffassung?

stimmt

stimmt
nicht

- Sie sind altmodischer als ich
- Sie sind ängstlicher als ich
- Sie sind weniger kritisch als ich
- Meine Eltern haben nur wenig Kontakt zu andern Leuten
- Meine Eltern leben vor allem zum Arbeiten
- Meine Eltern passen sich mehr an als ich
- Anderes, was?

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

.....

47. Wegen was gibt es bei Dir zu Hause Spannungen oder Krach?

oft selten nie

- Wegen meinem Aussehen (Kleider, Haare, etc.)
- Wegen der Schule (Aufgaben, Noten, etc.)
- Wegen meinen Ansichten (Lebensauffassung, Glaubensfragen, etc.)
- Wegen meinem Benehmen (Widersprechen, Nichtgehören, Nichtmithelfen, etc.)
- Wegen der Musik
- Wegen meinem Charakter
- Wegen meinem Freundeskreis
- Anderes, was?

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

.....

48. Was findest Du an
der Schule besonders
schwierig oder be-
lastend?

	wich- tig	nicht so wich- tig	un- wich- tig
- Der ständige Leistungs- druck	☐	☐	☐
- Dass einen der Lehrer nicht versteht	☐	☐	☐
- Dass die Eltern zuviel von einem verlangen	☐	☐	☐
- Dass man mit den Schul- kollegen nicht auskommt	☐	☐	☐
- Dass der Lehrer partei- isch ist	☐	☐	☐
- Dass der Lehrer gegenüber Mädchen oft nicht fair ist	☐	☐	☐
- Dass ich zu wenig fleis- sig bin	☐	☐	☐
- Dass die Schule langwei- lig und einseitig ist	☐	☐	☐
- Dass ich niemanden habe, der mir bei den Aufgaben hilft	☐	☐	☐
- Dass ich Mühe habe zu lernen	☐	☐	☐
- Anderes, was?			

.....

49. Bei welcher Gelegenheit bekommst Du von zu Hause Geld?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Ich bekomme Taschengeld ☐
- Ich bekomme Geld, wenn ich im Haushalt, beim Autowaschen oder sonstwie mithilfe ☐
- Ich bekomme Geld, wenn ich darum bitte ☐
- Ich bekomme Geld, wenn ich etwas kaufen will, das ich brauche und möchte ☐
- Ich bekomme Geld, wenn ich gute Schulnoten habe ☐
- Ich bekomme Geld, wenn ich ausgehen will ☐
- Anders, was?

.....

Woher beschaffst Du Dir sonst noch Geld?

- Ich habe einen regelmäßigen Nebenverdienst ☐
 - Ich arbeite während den Schulferien ☐
 - Ich leihe mir Geld bei einer Freundin ☐
 - Anderes, was?
- ☐
- Ich beschaffe mir sonst kein Geld ☐

50. Ueber wieviel Geld verfügst Du ungefähr pro Monat?

Fr.:

51. Es gibt Jugendli-
che, die finden das
Klauen nicht so
schlimm.
Was meinst Du dazu?

- Man sollte nicht klauen,
denn es ist verboten ☐
- Man sollte nur kleine
Dinge klauen, richtig
stehlen ist blöd ☐
- Klauen ist nur schlecht,
wenn man dabei erwischt
wird. ☐

52. Wie oft trinkst Du
Alkohol?

- Fast jeden Tag ☐
- Wenigstens einmal in der
Woche ☐
- Nur ausnahmsweise ☐
- Nie ☐

53. Rauchst Du regel-
mässig?

- Ich rauche täglich ☐
- Ich rauche dann und wann ☐
- Ich bin Nichtraucher ☐

54. Hast Du schon ein-
mal Drogen genom-
men?

Ja Nein

- Haschisch ☐ ☐
 - Andere Drogen ☐ ☐
-

Jetzt kommen ein paar Fragen zu Deiner Biographie und Deiner Familie

55. Wo bist Du geboren?

- In der Schweiz
- Im Ausland

☐
☐

56. Woher kommen Deine Eltern?

- Deutschschweiz
- Welschschweiz
- Tessin
- Ausland

Vater

Mutter

☐
☐
☐
☐☐
☐
☐
☐

57. In welchen Ortschaften in der Schweiz oder im Ausland hast Du schon überall gewohnt?

Ortschaft

Kanton

Land

- als 1-jährige

- als 2-jährige

- als 3-jährige

- als 4-jährige

- als 5-jährige

- als 6-jährige

- als 7-jährige

- als 8-jährige

- als 9-jährige

- als 10-jährige

- als 11-jährige

- als 12-jährige

- als 13-jährige

- als 14-jährige

- als 15-jährige

- als 16-jährige

58. Und bei wem wohntest Du in diesen Jahren? Bei den Eltern, bei der Mutter, beim Vater, bei den Grosseltern, bei Verwandten, bei Bekannten, in einem Heim, im Internat oder anderswo?

- als 1-jährige

- als 2-jährige

- als 3-jährige

- als 4-jährige

- als 5-jährige

- als 6-jährige

- als 7-jährige

- als 8-jährige

- als 9-jährige

- als 10-jährige

- als 11-jährige

- als 12-jährige

- als 13-jährige

- als 14-jährige

- als 15-jährige

- als 16-jährige

59. Kannst Du nun noch der Reihe nach aufzählen, welche Schulen (Schul-
typen, nicht Schulhaus!) Du bis jetzt besucht hast?

Schule:

(z.B. Primarschule, Real-
schule, Sekundarschule,
Oberschule, Sonderschule
A - E, Mittelschule, an-
dere)

Klasse:

1. Schuljahr	_____	_____
2. Schuljahr	_____	_____
3. Schuljahr	_____	_____
4. Schuljahr	_____	_____
5. Schuljahr	_____	_____
6. Schuljahr	_____	_____
7. Schuljahr	_____	_____
8. Schuljahr	_____	_____
9. Schuljahr	_____	_____
10. Schuljahr	_____	_____

60. Wer sind Deine Geschwister?

Vorname	Alter	zuletzt be- suchte Schule	Beruf
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

61. Welchen Beruf hat
Dein Vater?

.....
- Weiss nicht

☐

62. Als was arbeitet er?

- Als un- oder angelernter
Arbeiter
- Als Facharbeiter
- Als Vorarbeiter
- Als Meister
- Als Angestellter auf dem
Büro
- Als höherer Angestellter
auf dem Büro
- Als Beamter
- Als Selbständiger
- Anderes, was?

☐☐☐☐☐☐☐☐

.....
- Weiss nicht

☐

63. Wo arbeitet Dein
Vater?

- Land- und Forstwirtschaft
- Nahrungs- und Genussmit-
telindustrie
- Textil- und Bekleidungs-
industrie
- Holz- und Papierindustrie
- Graphisches Gewerbe
- Kunststoffverarbeitung
- Chemische Industrie
- Maschinen- und Metallin-
dustrie, Uhrenindustrie
- Baugewerbe
- Detailhandel
- Banken, Versicherungen
- Immobilien, Handel
- Verkehr
- Gastgewerbe
- Allgemeine öffentliche
Verwaltung
- Gesundheitswesen
- Unterricht, Wissenschaft
- Reinigung
- Anderes, was?

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

64. Wie lange arbeitet
Dein Vater schon an
der jetzigen Stelle?

- Anzahl Jahre
- Weiss nicht

☐

65. Ist Deine Mutter
berufstätig?

- Nein
- Ja, teilweise, als
-
- Ja, voll, als
-

☐☐☐

66. Hast Du ein eigenes
Zimmer?

- Ja
- Nein, ich teile es mit
einem oder mehreren mei-
ner Geschwister
- Anderes, was?
-

☐☐

67. Wo erledigst Du
Deine Hausaufga-
ben?

- Im eigenen Zimmer
- In der Stube
- In der Küche
- Anderswo, wo?
-
-

☐☐☐

68. Wer muss bei Dir zu Hause im Haushalt mithelfen?

- Alle Geschwister helfen etwa gleich viel ☐
- Nur die Mädchen müssen helfen ☐
- Bei uns macht eigentlich die Mutter alles ☐
- Wir Kinder machen eigentlich den ganzen Haushalt ☐
- Anderes, was?

.....

.....

69. Welche festen Aufgaben übernimmst Du üblicherweise?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Betreuung der jüngeren Geschwister ☐
- Einkaufen ☐
- Abwaschen, Abtrocknen ☐
- Putzen ☐
- Eigenes Zimmer aufräumen ☐
- Kehrrecht hinuntertragen ☐
- Kochen ☐
- Flicken, Waschen, Bügeln ☐
- Schuhe putzen ☐
- Tiere besorgen ☐
- Garten besorgen ☐
- Auto waschen ☐
- Formulare ausfüllen ☐
- Geld mitverdienen ☐
- Anderes, was?

.....

Sicher ist in unserem Fragebogen nicht alles zur Sprache gekommen, was Dich im Zusammenhang mit Schule, Beruf und Freizeit beschäftigt. Vielleicht hast Du auch etwas besonders gut gefunden oder aber es haben Dir einige Sachen nicht gefallen. Bitte teile uns doch Deine Meinung in einigen Stichworten mit und vergiss dabei nicht die Kritik, denn die ist für uns besonders wichtig.

[illegible]

So, damit wären wir am Schluss angelangt. Es freut uns, dass Du mitgemacht hast und wir danken Dir dafür herzlich.

PS: Bitte verwende zum Zurückschicken Deines Fragebogens das beigelegte, frankierte Couvert und vergiss Deinen Absender nicht!

Anhang 5: Vollständiger Fragenbogen der Zweitbefragung

Für die Zweitbefragung wurden insgesamt 6 verschiedene Versionen des Befragungsinstrumentes ausgearbeitet:

1. Fragenbogen für schweizerische Mädchen
2. Fragenbogen für schweizerische Buben
3. Fragenbogen für italienische Mädchen, deutsche Version
4. Fragenbogen für italienische Mädchen, italienische Version
5. Fragenbogen für italienische Buben, deutsche Version
6. Fragenbogen für italienische Buben, italienische Version.

Nachfolgend wird der Fragenbogen für schweizerische Mädchen abgedruckt. Die Version für schweizerische Buben unterscheidet sich nur aufgrund einiger geschlechtspezifischer Fragen.

In der letzten Befragung im Frühling 1979 haben wir Dich gefragt, ob Du weiter in die Schule gehen, eine Lehre beginnen oder etwas anderes machen willst. Uns interessiert nun, was aus Deinen Plänen geworden ist.

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich deshalb darauf, was Du im Moment machst.

- a) Wenn Du in einer Lehre oder Anlehre bist, so fülle bitte die Fragen 1 - 18 aus;
- b) Wenn Du in die Schule gehst, so fülle bitte die Fragen 19 - 22 aus;
- c) Wenn Du voll berufstätig bist, so fülle bitte die Fragen 23 - 34 aus;
- d) Wenn all das Obgenannte für Dich nicht zutrifft, dann fülle bitte nur die Fragen 35 - 37 aus.

Nachher geht es für alle bei Frage 38 weiter.

Nur für die, die in einer Lehre oder Anlehre sind

1. Wann hast Du Deine Lehre
angefangen?

- Frühling 1979
- Herbst 1979
- Frühling 1980
- Herbst 1980

☐
☐
☐
☐

Wenn Du nicht im Frühling
1979 Deine Lehre angefan-
gen hast, was hast Du in
der Zwischenzeit gemacht?

- Ich bin in die Schule gegangen, nämlich
(bitte Klasse und Typ angeben) ☐
-
- Ich habe gearbeitet (Als was?
Wenn Du an mehreren Orten gearbeitet
hast, gib bitte alle an) ☐
-
.....
- Ich habe ein Zwischenjahr gemacht, nämlich
(angeben, ob Welschlandjahr etc.) ☐
-
- Ich habe etwas anderes gemacht, nämlich ☐
-

2. Was für eine Lehre oder
Anlehre machst Du jetzt?

.....

3. Wie lange dauert Sie?

Anzahl Jahre:

4. Um was für eine Lehre oder Anlehre handelt es sich?

- Staatlich anerkannte Lehre ☐
- Staatlich anerkannte Anlehre ☐
- Betriebsinterne Lehre ☐
- Betriebsinterne Anlehre ☐
- Weiss nicht ☐

5. Wie gross ist ungefähr Dein Betrieb?

- Er hat weniger als 10 Arbeiter, Angestellte und Lehrlinge insgesamt ☐
- Er hat zwischen 10 und 100 Arbeiter, Angestellte und Lehrlinge insgesamt ☐
- Er hat mehr als 100 Arbeiter, Angestellte und Lehrlinge insgesamt ☐

6. War es schwierig, diese Lehrstelle zu finden?

- Ja, es war recht schwierig ☐
- Es war schon nicht einfach ☐
- Es war recht einfach ☐

7. Wie hast Du Deine Lehrstelle gefunden?

- Ich habe die Stelle über ein Inserat gefunden ☐
- Ich habe die Stelle über die Berufsberatung gefunden ☐
- Meine Eltern, Verwandte oder Bekannte haben mir die Lehrstelle vermittelt ☐
- Mein Lehrer oder meine Schule haben mir zu dieser Lehrstelle verholfen ☐
- Ich habe dort eine Schnupperlehre gemacht und dann nachgefragt ☐
- Meine Kolleginnen haben mich auf diese Lehrstelle aufmerksam gemacht ☐
- Ich habe von mir aus Kontakt mit diesem Betrieb aufgenommen ☐
- Sonstiges, was? ☐

.....

8. Entspringt der Beruf, den
Du nun erlernst, dem, was
Du gerne machen wolltest?

- ja, ich glaube schon ☐
- Ich war mir zwar am Anfang nicht
so sicher, aber heute gefällt
mir dieser Beruf sehr ☐
- Nicht so ganz, nachdem ich jetzt
den Beruf etwas besser kenne,
gefällt er mir nicht mehr so
ganz ☐
- Nicht ganz, aber etwas musste
ich machen und so habe ich mich
halt für diesen Beruf entschieden ☐
- Nein, ich würde lieber etwas an-
deres machen ☐

Für die, die mit Ihrem Be-
ruf nicht ganz oder gar
nicht zufrieden sind:

Was würdest Du lieber machen?

Und warum machst Du das nicht?

9. Wie bist Du mit der Aus-
bildung zufrieden?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FÜR DICH
ZUTRIFFT

- Die Ausbildung ist gut, man lernt,
was man für diesen Beruf braucht ☐
- Die Ausbildung wäre gut, aber der
Betrieb gefällt mir nicht ☐
- Die Ausbildung wäre nicht schlecht,
aber ich muss meines Erachtens zu-
viele Arbeiten machen, bei denen
man nichts lernt (Serien, Putzen,
Kaffeekochen etc.) ☐
- Die Ausbildung ist nicht schlecht,
aber unser Betrieb ist zum Teil
spezialisiert, sodass ich nicht
alles so lernen kann, wie's für die
Lehrabschlussprüfung gut wäre ☐
- Mit der Ausbildung bin ich eigent-
lich nicht zufrieden, der Lehrling
ist halt doch vor allem eine billi-
ge Arbeitskraft ☐

10. Wie gefällt es Dir im Betrieb?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Der Betrieb ist in Ordnung und es gefällt mir gut ☐
- Der Betrieb wäre schon gut, aber der Chef (der Ausbildner) ist oft schwierig zu ertragen ☐
- Es geht, allerdings habe ich mir das Arbeiten etwas kollegialer vorgestellt ☐
- Es geht, allerdings gefällt mir nicht, wenn ich bei Fehlern oder in Stress-Situationen angeschnauzt werde ☐
- Es geht, allerdings muss ich meiner Meinung nach oft zuviel arbeiten ☐
- Es geht, aber es gibt immer wieder Schwierigkeiten wegen der Ferien oder der Freitage ☐
- Nein, am jetzigen Ausbildungsort gefällt es mir nicht ☐

11. Was könnte Deiner Meinung nach an Deiner Ausbildungssituation besser sein?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Der Lehrmeister oder der Ausbildner sollte sich mehr Zeit nehmen, mir die Sachen zu zeigen und zu erklären ☐
- Was ich im Betrieb nicht lernen kann, sollte ich in Zusatzkursen oder woanders lernen können ☐
- Der Lehrling sollte weniger Hilfsarbeiten machen müssen ☐
- Wenn ich wie die andern arbeiten muss, sollte ich auch mehr verdienen ☐
- anderes, was?

12. Wieviel verdienst Du brutto im Monat?

Fr.

13. Wie gefällt Dir die Berufsschule?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FÜR DICH
ZUTRIFFT

- Ich gehe gerne ☐
- Ich würde in dieser Zeit lieber arbeiten ☐
- Ich sehe den Sinn der allgemeinbildenden Fächer nicht ein ☐
- Ich habe Mühe, mitzukommen ☐
- Ich möchte gerne noch etwas mehr Schule (z.B. Freifächer) ☐

14. Besuchst Du neben der Gewerbeschule noch zusätzliche Kurse?

- ja, welche? ☐
-
- nein ☐

15. Hast Du von Anfang an die jetzige Lehre gemacht?

- ja ☐
 - nein, ich habe gewechselt. Warum? ☐
-

16. Wenn Du an die Zeit zurückdenkst, da Du noch in die Schule gingst, und das mit jetzt vergleichst, was meinst Du dann?

- | | stimmt | kommt
drauf
an | stimmt
nicht |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Als ich noch zur Schule ging, hatte ich es leichter als jetzt | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Die lange Arbeitszeit und die kurzen Ferien, die ich jetzt als Lehrling habe, machen mir Mühe | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Es gefällt mir, dass man mich jetzt ernster nimmt | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Die Arbeit jetzt ist abwechslungsreicher als die Schule damals | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Ich werde jetzt von meinem Chef mehr geschätzt als damals von meinem Lehrer | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Es ist mir wichtig, dass ich jetzt selber etwas verdiene | ☐ | ☐ | ☐ |

-
17. Hast Du schon Pläne für
Deine weitere berufliche
Zukunft?
Kannst Du sie uns in ein
paar Worten beschreiben?

.....

.....

.....

-
18. Falls Du im Zusammenhang mit Deiner Lehre bisher wichtige Erfahrungen gemacht
hast, die nicht zur Sprache gekommen sind, teile sie uns doch bitte auf den
folgenden Zeilen in ein paar Stichworten mit.

.....

.....

.....

Für Dich geht es nun bei Frage 38 weiter.

Nur für die, die voll in die Schule gehen

19. In welche Schule gehst
Du?

- Typ:

- Klasse:

Falls Du seit dem Frühling
1979 nicht ununterbrochen
in die Schule gegangen bist,
was hast Du in der Zwischen-
zeit gemacht?

.....

.....

20. Was findest Du an der
Schule besonders schwie-
rig oder belastend?

	wichtig	nicht so wichtig	un- wichtig
- Der ständige Leistungs- druck	☐	☐	☐
- Dass einen der Lehrer nicht versteht	☐	☐	☐
- Dass die Eltern zuviel von einem verlangen	☐	☐	☐
- Dass man mit den Schul- kollegen nicht auskommt	☐	☐	☐
- Dass der Lehrer par- teisch ist	☐	☐	☐
- Dass der Lehrer gegen- über Mädchen oft nicht fair ist	☐	☐	☐
- Dass ich zu wenig fleis- sig bin	☐	☐	☐
- Dass die Schule langwei- lig und einseitig ist	☐	☐	☐
- Dass ich niemanden habe, der mir bei den Aufgaben hilft	☐	☐	☐
- Dass ich Mühe habe zu lernen	☐	☐	☐
- Dass man als Schüler nicht ernst genommen wird	☐	☐	☐
- Dass der Lehrstoff nichts mit dem Leben zu tun hat	☐	☐	☐
- anderes, was?			

21. Warum gehst Du weiter
in die Schule und machst
nicht eine Lehre oder
gehst voll arbeiten?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FÜR DICH
ZUTRIFFT

- Das war für mich von Anfang an klar ☐
- Ich mache ein Zusatzjahr, um dann
bessere Möglichkeiten bei der Lehr-
stellensuche zu haben ☐
- Wenn man es als Mädchen zu etwas brin-
gen will, muss man eine besonders gute
Schulbildung haben ☐
- Ich habe keine Lehrstelle gefunden ☐
- Ich bin noch zu jung für die Lehre,
die ich machen will ☐
- Anderes, was? ☐

.....

22. Wieviele Jahre bleibst
Du voraussichtlich noch
in der Schule?

- Anzahl Jahre:

Falls Du im Zusammenhang mit der Schule bisher wichtige Erfahrungen gemacht hast,
die nicht zur Sprache gekommen sind, teile sie uns doch bitte auf den folgenden
Zeilen in ein paar Stichworten mit.

.....
.....
.....

Für Dich geht es nun bei Frage 38 weiter.

Nur für die, die voll arbeiten

23. Wann hast Du angefangen
zu arbeiten?

- Frühling 1979
- Herbst 1979
- Frühling 1980
- Herbst 1980

☐
☐
☐
☐

24. Wenn Du nicht im Frühling
1979 angefangen hast zu
arbeiten, was hast Du in
der Zwischenzeit gemacht?

- Ich bin in die Schule gegangen
nämlich (bitte Klasse und Typ
angeben!):

☐

.....

- Ich habe ein Zwischenjahr gemacht,

nämlich

☐

- Ich habe etwas anderes gemacht,

nämlich

☐

25. Die meisten in Deinem Al-
ter machen eine Lehre.
Warum Du nicht?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FUER DICH
ZUTRIFFT

- Ich konnte keine Lehrstelle finden
- Ich möchte endlich Geld verdienen
und selbständig sein
- Das was für mich von Anfang klar
- Ich habe es aufgegeben, eine Lehr-
stelle zu suchen, denn meine schu-
lischen Voraussetzungen reichen
nicht aus
- Für ein Mädchen sind Schule und Be-
ruf nicht so wichtig
- Ich wollte keine Lehre machen, weil
man da das gleiche macht wie ich
jetzt, aber viel weniger verdient
und vom Chef abhängig ist

☐☐☐☐☐☐

26. Als was arbeitest Du?

.....

27. Entspricht die Arbeit, die
Du jetzt machst, der, die
Du gerne machen würdest?

- Ja, ich glaube schon ☐
- Nicht so ganz, aber etwas musste ich machen ☐
- Ich war mir am Anfang nicht so sicher, aber heute gefällt mir dieser Beruf sehr ☐
- Nicht so ganz, ich hätte lieber etwas anderes gemacht, aber das ging halt nicht ☐
- Am Anfang hat mir die Arbeit eigentlich ganz gut gefallen, aber mit der Zeit war sie langweilig ☐
- Nein, ich würde lieber etwas anderes machen ☐

Für die, die mit Ihrer Arbeit nicht ganz oder gar nicht zufrieden sind:

Was würdest Du lieber machen?

Und warum machst Du das nicht?

28. Wie hast Du Deine Stelle gefunden?

- Ich habe die Stelle über ein Inserat gefunden ☐
- Ich habe die Stelle über die Berufsberatung gefunden ☐
- Meine Eltern, Verwandte oder Bekannte haben mir die Stelle vermittelt ☐
- Mein Lehrer oder meine Schule haben mir zu dieser Stelle verholfen ☐
- Ich habe dort eine Schnupperlehre gemacht und dann nachgefragt ☐
- Meine Kolleginnen haben mich auf diese Stelle aufmerksam gemacht ☐
- Ich habe von mir aus Kontakt mit diesem Betrieb aufgenommen ☐
- sonstiges, was? ☐

.....

29. Wie gefällt es Dir im Betrieb?

	stimmt	kommt drauf an	stimmt nicht
- Der Betrieb ist in Ordnung und es gefällt mir gut	☐	☐	☐
- Der Betrieb wäre schon gut, aber der Chef ist oft schwierig zu ertragen	☐	☐	☐
- Es geht, allerdings habe ich mir das Arbeiten etwas kollegialer vorgestellt	☐	☐	☐
- Es geht, allerdings muss ich oft die Arbeiten machen, die sonst niemand machen will	☐	☐	☐
- Es geht, allerdings muss ich meiner Meinung nach oft zuviel arbeiten	☐	☐	☐
- Es geht, aber es gibt immer wieder Schwierigkeiten wegen der Ferien oder der Freitage	☐	☐	☐
- Nein, am jetzigen Arbeitsplatz gefällt es mir nicht	☐	☐	☐

30. Wieviel verdienst Du brutto im Monat?

Fr.

31. Besuchst Du neben Deiner Arbeit noch Kurse?

- Ja, nämlich ☐
- Nein ☐

32. Wenn Du an die Zeit zurückdenkst, da Du noch in die Schule gingst, und das mit jetzt vergleichst, was meinst Du dann?

stimmt kommt stimmt
drauf an nicht

- Als ich noch zur Schule ging, hatte ich es leichter als jetzt
- Die lange Arbeitszeit und die kurzen Ferien, die ich jetzt habe, machen mir Mühe
- Es gefällt mir, dass man mich jetzt ernster nimmt
- Die Arbeit jetzt ist abwechslungsreicher als die Schule damals
- Ich werde jetzt von meinem Chef mehr geschätzt als damals von meinem Lehrer
- Es ist mir wichtig, dass ich jetzt selber etwas verdiente

☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

33. Hast Du schon Pläne für Deine weitere berufliche Zukunft?
Kannst Du sie uns in ein paar Worten beschreiben?

.....

.....

34. Falls Du im Zusammenhang mit Deiner Arbeit bisher wichtige Erfahrungen gemacht hast, die nicht zur Sprache gekommen sind, teile sie uns doch bitte auf den folgenden Zeilen in ein paar Stichworten mit.

.....

.....

.....

Nun geht es für Dich weiter bei Frage 38.

Nur für die, die nicht zur Schule gehen, nicht voll arbeiten und auch keine Lehre
machen, sondern etwas anderes machen

35. Was machst Du zur Zeit
konkret?

.....

.....

36. Die meisten anderen in
Deinem Alter gehen weiter
zur Schule, machen eine
Lehre oder gehen arbeiten.
Warum ist das bei Dir
nicht so?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS FÜR DICH
ZUTRIFFT

- Ich habe keine Arbeit gefunden ☐
- Ich habe keine Lehrstelle gefunden
und warte noch ein wenig ab ☐
- Für das, was ich lernen will, bin
ich noch zu jung und muss deshalb
noch warten ☐
- Für ein Mädchen ist es nach der
Schule schwierig, etwas zu machen,
das einem gefällt ☐
- Ich möchte zuerst rausfinden, was
mir überhaupt liegt ☐
- anderes, was?

37. Besuchst Du irgendwelche
Kurse?

- Ja, welche? ☐
 - Nein ☐
-

Bis jetzt haben wir uns über Deinen Beruf und Deine Zukunftspläne unterhalten. Jetzt möchten wir noch ein wenig darüber sprechen, was Du im Allgemeinen über Beziehungen denkst, wer Dir sympathisch und weniger sympathisch ist, und wie Du Deinen Freundeskreis gestaltest.

38. Hast Du einen festen
Freund?

- Ja ☐
- Nein ☐
- Im Moment nicht ☐

Wenn JA, kannst Du ihn
uns ein wenig beschreiben?

- Wie alt ist er?
- Welche Nationalität hat er?

.....

- Welche Schule besucht er, resp.
welchen Beruf hat er?

.....

Wenn er AUSLAENDER ist,
wie lange ist er schon
in der Schweiz?

Anzahl Jahre:

39. Darfst Du Deinen Freund
mit nach Hause nehmen?

- Ja ☐
- Ausnahmsweise ☐
- Nein ☐

40. Findest Du es schwierig, einen festen Freund zu haben?	stimmt	kommt drauf an	stimmt nicht
- Es ist überhaupt nicht schwierig, man kann über- all einen Freund finden	☐	☐	☐
- Es ist nicht schwierig, Jungen zu treffen. Einen festen Freund zu finden, ist schon schwieriger	☐	☐	☐
- Ich finde es leicht, einen Freund zu finden, aber nach einer bestimm- ten Zeit hängt es mir immer aus	☐	☐	☐
- Ich finde es schwierig, Jungen zu treffen	☐	☐	☐
- Mein Vater erlaubt es mir nicht, einen festen Freund zu haben	☐	☐	☐
- Meine Mutter erlaubt es mir nicht, einen festen Freund zu haben	☐	☐	☐
- Es ist schwierig, einen Freund zu haben, weil ich zu Hause so behütet werde	☐	☐	☐
- Ich finde, ich bin über- haupt noch zu jung dazu	☐	☐	☐

41. Wenn Deine Gruppe oder Clique entscheidet, ir- gendwohin zu gehen und Du weißt, dass Deine El- tern eigentlich dagegen sind, was machst Du dann?	- Ich gehe nicht mit	☐
	- Ich gehe trotzdem mit und diskutiere nachher mit meinen Eltern darüber	☐
	- Ich gehe trotzdem mit und schaue, dass es meine Eltern nicht erfahren	☐

42. Nimmst Du oft Kollegen und Kolleginnen mit nach Hause?	- Oft	☐
	- Selten	☐
	- Nie	☐

43. Darfst Du abends allein ausgehen?

- Ja
- Ausnahmsweise
- Nein

☐
☐
☐

44. Was passiert, wenn Du einmal die Zeit vergisst und zu spät nach Hause kommst?

KREUZE BITTE ALLES
AN, WAS FÜR DICH
ZUTRIFFT

- Meine Eltern stellen mich zur Rede
- Es gibt Krach
- Ich bekomme eine Strafe
- Es passiert nichts
- Meine Eltern merken es nicht

☐
☐
☐
☐
☐

45. Ist es schon einmal vorgekommen, dass Dir Deine Eltern den Kontakt zu bestimmten Kollegen oder Kolleginnen verboten haben?

- Ja
- Nein

☐
☐

46. Es gibt Jugendliche, die finden das Klauen nicht so schlimm.
Was meinst Du dazu?

- Man sollte nicht klauen, denn es ist verboten
- Man sollte nur kleine Dinge klauen, richtig stehlen ist blöd
- Klauen ist nur schlecht, wenn man dabei erwischt wird

☐
☐
☐

47. Wie oft trinkst Du Alkohol?

- Fast jeden Tag
- Wenigstens einmal in der Woche
- Nur ausnahmsweise
- Nie

☐
☐
☐
☐

48. Rauchst Du regelmässig?

- Ich rauche täglich ☐
- Ich rauche dann und wann ☐
- Ich bin Nichtraucher ☐

49. Als Jugendlicher hat man oft Probleme und Unlustgefühle. Wo liegen Deiner Meinung nach die Gründe dafür?

stimmt kommt stimmt
drauf an nicht

- Die Erwachsenen haben immer irgendetwas auszusetzen ☐ ☐ ☐
- Wenn man mir etwas vorschreibt, hängt es mir oft aus ☐ ☐ ☐
- Man mag mich einfach nicht ☐ ☐ ☐
- Ich flippe halt manchmal aus ☐ ☐ ☐
- Es liegt meist daran, dass ich irgendeine Scheissarbeit machen muss ☐ ☐ ☐
- Es liegt meist daran, dass es mit den Beziehungen nicht klappt ☐ ☐ ☐
- Es ist mir oft nicht wohl in meiner eigenen Haut ☐ ☐ ☐
- Ich fühle mich von meinem Vater zu stark kontrolliert ☐ ☐ ☐
- Ich fühle mich von meiner Mutter zu stark kontrolliert ☐ ☐ ☐
- Ich habe manchmal das Gefühl, dass einen die Erwachsenen in eine Zwangsjacke stecken wollen ☐ ☐ ☐
- Ich fühle mich oft einsam ☐ ☐ ☐
- Ich fühle mich oft unsicher ☐ ☐ ☐
- Als Mädchen hat man es einfach schwieriger ☐ ☐ ☐

50. Wie kommst Du im allge- meinen mit Deinen Eltern aus?		mit der Mutter	mit dem Vater
- Gut		☐	☐
- Es geht		☐	☐
- Nicht so gut		☐	☐
- Schlecht		☐	☐

51. In wieviel Jahren glaubst Du, wirst Du von zuhause ausziehen und selbstän- dig wohnen?	
- in Jahren	
- weiss nicht	☐

52. Wegen was gibt es bei Dir zu Hause Spannungen oder Krach?	oft	selten	nie
- Wegen meinem Aussehen (Kleider, Haare, etc.)	☐	☐	☐
- Weil ich abends ausgehen möchte	☐	☐	☐
- Weil ich bald ausziehen möchte	☐	☐	☐
- Wegen meinen Ansichten (Lebensauffassung, Glau- benfragen, etc.)	☐	☐	☐
- Wegen meinem Benehmen (Widersprechen, Nichtge- horchen, Nichtmithelfen, etc.)	☐	☐	☐
- Wegen der Musik	☐	☐	☐
- Wegen meinem Charakter	☐	☐	☐
- Wegen meinem Freundes- kreis	☐	☐	☐
- Wegen dem Mentalitätsun- terschied zwischen den Eltern und mir	☐	☐	☐
- Anderes, was?			
.....			

53. Wenn Du an die Zukunft unserer Gesellschaft denkst, was für ein Gefühl hast Du dann?

- In der Zukunft lässt es sich besser leben als jetzt
- * Die Zukunft wird anders sein, aber nicht unbedingt besser
- In der Zukunft wird es eher schlechter gehen als jetzt

☐☐☐

54. Wenn Du an Deine eigene Zukunft denkst, hast Du dann das Gefühl, dass Du es als Erwachsener leichter haben wirst als jetzt als Jugendlicher?

- Ja
- Zum Teil ja, zum Teil nein
- Nein

☐☐☐

55. Im Verlauf der letzten Monate hat sich in Zürich eine eigentliche Jugendbewegung gebildet. Wie wichtig scheinen Dir die folgenden Anliegen, die im Rahmen dieser Bewegung vorgebracht werden?

wichtig nicht so wichtig unwichtig

- Autonomes Jugendhaus
- Gleichberechtigung und Unterstützung der Jugend- und Alternativkultur
- Weniger Konsumzwang
- Weniger Bürokratie
- Weniger Umweltzerstörung
- Mehr Freiheit, mehr Lebensraum
- Bessere Arbeitsbedingungen

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

56. In wie weit ist in Deinen Augen diese Bewegung Ausdruck der Probleme der Zürcher Jugendlichen ganz allgemein?

- In den gegenwärtigen Unruhen werden Be-
drängungen, Ängste und Probleme sicht-
bar, unter denen wir Jungen heute leiden ☐
- Die Probleme, die in den Unruhen sicht-
bar werden, betreffen nur einen kleinen
Teil der heutigen Jugend ☐
- Die Unruhen haben recht wenig mit der
Situation von uns Jugendlichen zu tun ☐

57. Diesen Sommer kam es im-
mer wieder zu zum Teil
heftigen Auseinandersetz-
ungen zwischen den Ju-
gendlichen auf der einen
Seite und den Behörden,
resp. der Polizei auf
der andern Seite.
Was meinst Du zu den
folgenden Aussagen?

stimmt stimmt
 nicht

- Ohne Demonstrationen und Strassenkämpfe
wäre die Öffentlichkeit nie auf die
Probleme und Anliegen der Jugendbewe-
gung aufmerksam geworden ☐ ☐
- Die Demonstrationen und Ausschreitungen
schaden den Jugendlichen mehr als dass
sie nützen ☐ ☐
- Es ist richtig, dass der Stadtrat hart
durchgegriffen hat ☐ ☐
- Ohne die Polizeieinsätze wären die Un-
ruhen friedlich verlaufen ☐ ☐
- Die Jugendlichen liessen den Behörden
keine andere Wahl, als mit Hilfe der
Polizei wieder Ruhe und Ordnung herzu-
stellen ☐ ☐
- Der Hauptfehler der Jugendlichen war,
dass sie nicht mit sich reden liessen ☐ ☐
- Die Behörden haben nie richtig das Ge-
spräch mit den Jugendlichen gesucht ☐ ☐
- Im Verlauf der Auseinandersetzungen ha-
ben alle Beteiligten Fehler gemacht und
es tragen damit auch alle die Verant-
wortung ☐ ☐

58. Wie stehst Du zur Jugendbewegung?

- Obwohl es vielleicht einige Dinge und Vorkommnisse geben mag, hinter die ich mich nicht stellen kann, finde ich die Jugendbewegung eine gute Sache ☐
 - Obwohl es gewisse Sachen und Forderungen gibt, hinter die ich mich noch stellen könnte, finde ich die Jugendbewegung falsch ☐
 - Weiss nicht ☐
-

Zum Schluss möchten wir noch einige Einzelfragen aufwerfen

59. Ueber wieviel Taschengeld
verfügst Du etwa im Monat?

Fr.

60. Welchen Beruf hat Dein
Vater heute?

.....

61. Arbeitet Dein Vater
Schicht?

- Ja
- Nein

☐
☐

62. Würdest Du gerne den
gleichen Beruf ausüben
wie Dein Vater?

- Ja
- Nein

☐
☐

Wenn nein, warum nicht?

- Die Arbeit ist zu konjunkturabhängig
- Die Arbeit ist körperlich zu streng
- Die Arbeit ist zu langweilig
- Die Arbeit ist zu dreckig
- Der Verdienst ist zu schlecht

☐
☐
☐
☐
☐

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS DEINER MEI-
NUNG NACH ZUTRIFFT

- anderes, was?

.....

63. Ist Deine Mutter berufstätig?

- Nein ☐
- Ja, nämlich als ☐
- Sie arbeitet teilzeit als ☐

Falls Deine Mutter berufstätig ist:
Macht Deine Mutter Schichtarbeit?

- Ja ☐
- Nein ☐

Möchtest Du gerne den gleichen Beruf wie Deine Mutter ausüben?

- Ja ☐
- Nein ☐

Wenn nein, warum nicht?

BITTE KREUZE ALLES
AN, WAS DEINER MEINUNG NACH ZUTRIFFT

- Diese Arbeit ist zu konjunkturabhängig ☐
- Diese Arbeit ist körperlich zu streng ☐
- Diese Arbeit ist zu langweilig ☐
- Diese Arbeit ist zu dreckig ☐
- Der Verdienst ist zu schlecht ☐
- anderes, was?

.....

LEBENS LAUF

Name und Adresse	Paul Cassée Langacherstrasse 2 8127 Forch
Geburtsdatum und -ort	22. August 1944 Eindhoven, Holland
Schulen	Volksschule und Gymnasium Eindhoven, Maturität Typus C
Studium	1962/69 Technische Hochschule Eindhoven (Elektrotechnik) 1969 dipl.el. Ing. 1973/78 Universität Zürich (Soziologie, Sozialpädagogik) 1978 Lizentiat über Alkoholismus 1985/86 Verfassen der Dissertation
Berufliche Tätigkeit	1969/73 Assistent am Institut für höhere Elektrotechnik der ETH Zürich 1973/76 Entwicklungsingenieur bei der Global AG (halbtags) 1978/81 Mitarbeit im Forschungs- projekt über Berufsbildungs- probleme der zweiten Auslän- dergeneration 1978/81 Statistik und EDV Berater der Abteilung Turnen und Sport der ETH Zürich 1981/84 Assistent und EDV Koordina- tor am Pädagogischen Insti- tut der Universität Zürich 1980/85 diverse Lehraufträge an der Universität Zürich

